

AUTOCONCEITO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

Indira Siqueira Stevanato*
Sonia Regina Loureiro#
Maria Beatriz Martins Linhares#
Edna Maria Marturano#

RESUMO. Objetiva-se avaliar o autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem e comportamento comparativamente a crianças sem dificuldade de aprendizagem. Foram avaliadas 58 crianças na fase escolar: 32 com dificuldade de aprendizagem (das quais 23 com problemas de comportamento) e 26 crianças sem dificuldade de aprendizagem. Procedeu-se à avaliação através da Escala Piers Harris de Autoconceito e da Escala Comportamental Infantil – A2 de Rutter. As crianças com dificuldade de aprendizagem apresentaram autoconceito significativamente mais negativo do que as crianças sem dificuldade de aprendizagem nos escores global e específico. Não foi detectada diferença entre as crianças com dificuldade de aprendizagem diferenciadas quanto à presença de problemas de comportamento.

Palavras-chave: autoconceito, dificuldade de aprendizagem, problemas de comportamento.

SELF- CONCEPT OF LEARNING DISABLED AND BEHAVIOR PROBLEM CHILDREN

ABSTRACT. The aim of this study was to assess the self-concept of children with learning disability in comparison with children without learning disability. Fifty- eight school-age children were assessed, including: 32 Learning Disabled children, distinguished by behavior problems, and 26 No Learning Disabled children. The child self-concept was assessed by Piers Harris Self-Concept Scale and the child behavior was assessed by Rutter's Child Behavior Scale-A2. Children with learning disability showed significantly more negative self-concept than children without it in both total and partial scale scores. No differences was found between learning disabled children distinguished by the presence of behavior problems.

Key words: self-concept; learning disabled; behavior problems.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem quase sempre se apresentam associadas a problemas de outra natureza, principalmente comportamentais e emocionais. A concomitância destas dificuldades é considerada bastante freqüente (Linhares, Parreira, Maturano e Sant'Anna, 1993; Graminha, 1994; Martini & Burochovitch, 1999). De modo geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento são descritas como menos envolvidas com as tarefas escolares que os seus colegas sem dificuldades.

Roeser & Eccles (2000) propõem que as dificuldades comportamentais e emocionais, por sua vez, influenciam problemas acadêmicos e estes afetam os sentimentos e os comportamentos das crianças. Tais dificuldades podem expressar-se de forma internalizada ou externalizada. Segundo os autores, as crianças que apresentam pobre desempenho escolar e atribuem isso à incompetência pessoal apresentam sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesmas, baixa estima e distanciamento das demandas da aprendizagem, caracterizando problemas emocionais e comportamentos internalizados. Aquelas que atribuem os problemas acadêmicos à influência externa de

* Docente da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP. E-mail: istevanato@yahoo.com.

Docente da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto - SP.

Endereço para correspondência: Sonia Regina Loureiro. Avenida Nove de Julho, 930, CEP 14025-000, Ribeirão Preto-SP. E-mail: srlourei@fmrp.usp.br

pessoas hostis experimentam sentimentos de raiva, distanciamento das demandas acadêmicas, expressando hostilidade em relação aos outros. Relatam ainda que os sentimentos de frustração, inferioridade, raiva e agressividade diante do fracasso escolar podem resultar também em problemas comportamentais.

A experiência escolar tem um papel crucial na formação das autopercepções das crianças. Neste sentido, segundo Elbaum & Vaughn (2001), as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um risco elevado de terem um autoconceito negativo, particularmente quanto à área acadêmica.

Analisando-se dados da literatura relativos à maneira como as dificuldades de aprendizagem afetam o autoconceito de escolares, observam-se distinções na avaliação da extensão deste impacto. Em alguns estudos, como os de Hay, Ashman e Kraayenoord (1998) e Martini & Burochovitch (1999), as crianças com dificuldades de aprendizagem são caracterizadas por um autoconceito geral mais negativo que as crianças sem dificuldades. Por outro lado, no estudo de Kloomok & Cosden (1994), é ressaltado que as dificuldades de aprendizagem repercutem apenas no autoconceito acadêmico. As crianças com dificuldades de aprendizagem são caracterizadas por autoconceito mais negativo apenas no domínio acadêmico, não diferindo das crianças sem dificuldades de aprendizagem em outros domínios do autoconceito.

Os referidos autores relataram que os estudantes com dificuldades de aprendizagem classificam a si mesmos como menos competentes apenas frente às habilidades escolares. Desta forma, colocaram em evidência o impacto das dificuldades de aprendizagem sobre o domínio acadêmico. Ressaltam ainda que estes estudantes não ignoraram a importância do domínio acadêmico, apresentando autopercepções mais negativas de habilidades intelectuais, apesar de não diferirem quanto ao nível intelectual avaliado por instrumentos específicos.

As crianças na infância média podem, segundo Harter (1996), fazer julgamentos globais de seus méritos, assim como fornecer auto-avaliações específicas de uma variedade de domínios. O número de domínios diferenciados aumenta com o desenvolvimento através dos períodos da primeira infância, infância média e posterior, adolescência e idade adulta. Considera, assim, aquele autor, que só as crianças mais jovens estariam sujeitas a influência adversa na avaliação do autoconceito global, na presença de comprometimento em um domínio específico.

Chapman, Tunmer e Prochnow (2000), com base em estudo empírico, observaram que dificuldades específicas de leitura afetam muito rapidamente o autoconceito, o que pode preceder a generalização deste impacto no autoconceito acadêmico, constatando assim que dificuldades específicas podem minar o autoconceito global.

Prout & Prout (1996), com base em uma revisão da literatura sobre o autoconceito e dificuldade de aprendizagem, relataram que a noção popular de que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam uma auto-estima geral mais baixa não se confirma, especialmente em estudos que comparam estes indivíduos a indivíduos sem tais dificuldades. Das doze análises revisadas, nove relataram diferença não significativa nesta comparação, enquanto três relataram que estudantes com dificuldades de aprendizagem evidenciaram uma auto-estima mais baixa. Os autores comentam também que, quanto mais definidas ou específicas são as condições ou dificuldades, menor é o impacto no autoconceito global, destacando que apenas dificuldades generalizadas, como as associadas ao retardo mental, que afetam o funcionamento geral, podem afetar o autoconceito global.

Outro ponto destacado em relação às crianças com dificuldades de aprendizagem que apresentam associados também problemas de socialização é que elas têm menos habilidades sociais que seus colegas sem dificuldades de aprendizagem, e que estas persistem ao longo da vida escolar (Vaughn & Haager, 1994). Crianças que apresentam a associação de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento tendem a experimentar dificuldades quanto às autopercepções, apresentando autoconceito mais baixo e *locus* de controle predominantemente externo, atribuindo o sucesso a fatores externos e o fracasso a fatores internos (Martini & Burochovitch, 1999).

As crianças que apresentam dificuldades comportamentais além de dificuldades de aprendizagem podem apresentar um autoconceito mais negativo do que aquelas que apresentam apenas dificuldades de aprendizagem (Rawson & Cassady, 1995; Rock, Fessler e Church, 1997). Este autoconceito mais negativo se justificaria pelo fato de essas crianças receberem um *feedback* negativo do ambiente, não só em relação ao domínio acadêmico, mas também em relação ao domínio social. Segundo Rock e cols. (1997), estudantes no início da escolarização que apresentam a concomitância de dificuldades de aprendizagem e desordens comportamentais tendem a apresentar um declínio no

progresso acadêmico, aumentando os comportamentos mal-adaptativos ao longo do tempo.

A crença de que as dificuldades comportamentais prejudicam o autoconceito das crianças requer uma análise mais detalhada do contexto de inserção social destas crianças. Rodkin, Farmer, Pearl e Acker (2000) constataram que o comportamento pouco adaptado e com características anti-sociais pode estar associado à popularidade da criança, sendo as manifestações de agressividade reconhecidas como presentes por pais, professores e pelas próprias crianças. Comentam ainda que tal associação de comportamento anti-social e popularidade pode tornar estas crianças resistentes a mudar seu comportamento na adolescência, uma vez que este se encontra associado ao prestígio social. Desse modo, como assinalam os autores, o que seria um suposto problema de ajustamento para os pais e professores pode não ser assim considerado pela criança e por seus pares.

Gresham, Lane, MacMillan, Bocian e Ward (2000), em estudo sobre o autoconceito, relataram que o autoconceito positivo não foi necessariamente associado com ajustamento adequado e o autoconceito negativo não necessariamente implicou em pobre ajustamento. Observaram que, na presença de autoconceito positivo consistente com avaliações externas de competência social e acadêmica, as crianças podem ser consideradas bem-ajustadas. Por outro lado, na presença de autoconceito positivo em discrepância com as avaliações externas, não se observou um bom ajustamento ou desempenho. Segundo esses autores, estas crianças com autoconceito positivo em discrepância com as avaliações externas podem ter imaturidade cognitiva para perceber seu real desempenho, ou ainda este autoconceito positivo pode estar desempenhando uma função protetora, numa tentativa da criança de se perceber como “boa”, apesar de suas falhas acadêmicas e sociais, o que pode estar protegendo-a de um *feedback* negativo do meio. A presença de autoconceito negativo coerente com avaliações externas mostrou-se sugestiva de risco nos domínios acadêmico e social. A presença de autoconceito negativo em discrepância com as avaliações externas sugere que estas crianças são excessivamente autocríticas ou mantêm altos padrões de exigência, embora não sejam mal-ajustadas, na avaliação de outros. Os autores concluem, então, que a relação entre autoconceito e ajustamento é mais bem explicada pela consistência ou discrepância entre as auto-avaliações e avaliações externas.

A importância de se estudarem as autopercepções dentro do processo de aprendizagem provém do fato

de que as crenças da criança sobre suas capacidades e habilidades influenciam seus comportamentos e motivação diante da tarefa escolar e estas, por sua vez, afetam diretamente o desempenho (Hay, Ashman e Kraayenoord, 1998; Chapman, Turner e Prochnow, 2000; Roeser & Eccles, 2000). Neste processo, ressalta-se a importância de instrumentar as intervenções junto a estas crianças com recursos que promovam o autoconceito, de modo a potencializar os resultados quanto ao desempenho acadêmico.

Elbaum & Vaughn (2001), em um estudo de meta-análise sobre intervenções para melhorar o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem, relataram que as intervenções psicopedagógicas e de aconselhamento tiveram efeito significativo sobre o autoconceito acadêmico de crianças com dificuldades de aprendizagem, sendo o aconselhamento mais efetivo com estudantes mais velhos e as intervenções psicopedagógicas mais efetivas com estudantes elementares.

Ao analisar as crenças pessoais e as autopercepções relativas ao autoconceito faz-se necessário considerar o seu complexo universo de influências e suas relações com o comportamento, especialmente quando se trata de crianças com dificuldades de aprendizagem.

OBJETIVO

Neste contexto, tem-se como objetivo avaliar o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento comparativamente ao autoconceito de crianças com bom desempenho escolar. Pretende-se ainda comparar o autoconceito de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento ao autoconceito de crianças que apresentam apenas dificuldades de aprendizagem.

METODOLOGIA

Participantes

Participaram deste trabalho 58 crianças, de ambos os sexos (60,3% de meninos), na faixa etária de 8 anos a 11 anos e onze meses, alunos de 1ª a 4ª série, com nível intelectual pelos menos médio inferior, distribuídas em dois grupos, a saber:

Grupo 1 (G1) – Crianças com dificuldades de aprendizagem - constituído por 32 crianças (19 meninos e 13 meninas) com queixa de dificuldades de aprendizagem referidas e atendidas junto ao

Ambulatório de Psicologia Clínica Infantil do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, em um programa de suporte psicopedagógico. Dentro deste grupo foram identificados dois subgrupos: a) GDA: composto por 9 crianças (6 meninos e 3 meninas), que apresentavam apenas dificuldades de aprendizagem, sem problemas de comportamento; e b) GDAC: constituído por 23 crianças (13 meninos e 10 meninas) com queixa de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, avaliados segundo o critério clínico da Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter (Graminha, 1994). Tais crianças apresentavam características de agitação, agressividade e impulsividade.

Grupo 2 (G2) – Crianças com bom desempenho escolar – constituído por 26 crianças (16 meninos e 10 meninas) com bom desempenho acadêmico, avaliado sistematicamente pelo Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994), as quais freqüentavam o Centro de Atendimento Integral a Crianças e Adolescentes (CAIC). Para a inclusão no G2 a criança deveria ter desempenho nas áreas de leitura e escrita compatível com sua faixa etária e/ou série escolar e não apresentar dificuldades comportamentais, segundo os pais, na avaliação por meio da Escala Comportamental Infantil.

Para a seleção dos 58 participantes foram inicialmente avaliadas 94 crianças, sendo 42 procedentes do ambulatório e 52 do CAIC. Foram excluídos de ambos os grupos 26 participantes que apresentavam desempenho abaixo do nível intelectual médio inferior na avaliação intelectual através do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Angelini, Alves, Custódio e Duarte, 1987) e 10 crianças que apresentaram história de tratamento neurológico e/ou psicológico no último ano.

Após a seleção dos participantes, procedeu-se à comparação dos grupos através do teste não-paramétrico de Mann-Whitney, quanto às variáveis idade (G1/Média=108,75 e G2/Média=110,42), escolaridade das mães (G1/Média=6,28 e G2/Média = 6,81), escolaridade dos pais (G1/Média=5,13 e G2/Média=5,50). Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas na comparação dos grupos quanto a essas variáveis.

O projeto foi apreciado e aprovado pela Comissão de Ética do HCFMRP-USP. A participação das crianças e dos pais foi voluntária, mediante consentimento prévio por escrito dos pais.

Instrumentos

Foram utilizados os instrumentos a seguir.

Para a seleção e composição dos grupos:

- Teste das Matrizes Progressivas Coloridas - Raven Infantil – Escala Especial – avaliação do nível de inteligência de crianças – normas brasileiras de Angelini, Alves, Custódio e Duarte (1987). O desempenho das crianças nesta prova foi utilizado como critério para a inclusão no estudo.
- Teste de Desempenho Escolar –TDE, avaliação psicométrica do nível de desempenho escolar, normas brasileiras de Stein (1994), utilizado para a inclusão dos participantes no G2.

Para a Coleta de dados:

- Escala Infantil Piers-Harris de Autoconceito (Piers, 1996) – “O que sinto sobre mim mesmo”, traduzida e adaptada para o nosso meio por Jacob (2001), respondida pelas crianças, objetivando-se a avaliação do seu autoconceito. A Escala é formada por 80 itens, apresentados sob a forma de sentenças, que avaliam o autoconceito total da criança e o autoconceito nas seis seguintes subáreas: *status* intelectual e acadêmico (17 itens), comportamento (16 itens), ansiedade (14 itens), aparência (13 itens), popularidade (12 itens) e satisfação (10 itens).
- Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter – ECI, instrumento composto por sentenças sobre a freqüência de determinado comportamento na criança, padronizada por Graminha (1994), utilizada com a finalidade de caracterizar o perfil das crianças com dificuldades de aprendizagem quanto aos aspectos comportamentais, respondida pelos pais. A Escala contém 36 itens, fornecendo escore total e escores parciais relativos a três áreas: saúde (oito itens), hábitos (sete itens) e comportamento (21 itens).

Procedimento

Todas as crianças de ambos os grupos foram avaliadas individualmente, as de G1 (crianças com dificuldades de aprendizagem) no Ambulatório e as de G2 (crianças com bom desempenho) no CAIC. Procedeu-se à seleção dos participantes por meio de uma avaliação de nível intelectual - Teste das Matrizes Progressivas Coloridas - Raven Infantil – Escala Especial . Para a inclusão nos dois grupos foi necessário que a criança apresentasse no teste um percentil igual ou superior a 25, compatível com inteligência média inferior, assegurando assim a exclusão de retardo mental. Para a exclusão de crianças com possíveis dificuldades de aprendizagem, no G2 (crianças com bom desempenho) procedeu-se à aplicação do TDE considerando-se como critério de

bom desempenho escolar rendimento em leitura e escrita compatível com idade ou série escolar. Com base nos dados dessas duas avaliações as crianças eram incluídas nos grupos ou deles excluídas. Na coleta de dados com a criança procedeu-se à aplicação da Escala Piers Harris de Autoconceito, apresentada através de fita gravada, solicitando-lhe que avaliasse se a sentença apresentada descrevia como ela se sentia em relação a si mesma na maioria das situações; para tal deveria responder com “sim” ou “não”, de acordo com o modo como considerasse as sentenças verdadeiras ou falsas para si. A avaliadora, presente na situação, anotava no protocolo as respostas, as quais foram posteriormente codificadas de acordo com as normas.

Com os pais procedeu-se à aplicação da Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter. Quanto a G1, após uma situação de entrevista, visando à coleta de dados de identificação, os pais preenchem a ECI por escrito sob a forma auto-administrada, conforme as recomendações do instrumento. Quanto a G2, os pais receberam em suas casas um questionário de dados de identificação e a ECI, respondendo a ambos por escrito.

Tratamento dos dados

Os instrumentos utilizados foram codificados segundo as recomendações específicas de cada teste e comparados a dados normativos. Com relação à Escala A2 de Rutter, adotou-se a proposição de Graminha & Coelho (1994), que consideraram 16 pontos nota de corte, sugestiva da necessidade de ajuda psicológica ou psiquiátrica. Com base em tal critério puderam-se identificar no grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem (G1) dois subgrupos de crianças: um com dificuldades de aprendizagem sem problemas de comportamento (GDA) e outro com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento (GDAC).

Os dados relativos ao autoconceito foram quantificados e os grupos (G1 X G2) foram comparados através do Teste Não Paramétrico de Mann-Whitney para amostras independentes. Para identificação dos itens que diferenciaram significativamente os grupos foi aplicado o Teste Exato de Fischer. Compararam-se ainda os dados relativos ao autoconceito e ao comportamento dos dois subgrupos de G1 (GDAC X GDA), utilizando-se o Teste Não Paramétrico de Mann-Whitney para comparação dos grupos e o Teste Exato de Fischer para a comparação dos itens. Considerou-se nas comparações o nível de significância de $p \leq 0,05$.

RESULTADOS

Os dados relativos à avaliação do autoconceito, obtidos através da Escala Piers Harris de Autoconceito, quanto ao escore total e às seis categorias específicas, são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Autoconceito – Medianas relativas ao escore total e aos escores específicos das seis categorias de autoconceito dos participantes de G1 (crianças com dificuldade de aprendizagem e problemas comportamentais), GDA (crianças com dificuldades de aprendizagem sem problemas de comportamento), GDAC (crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento) e G2 (crianças com bom desempenho).

Autoconceito	Grupos e Subgrupos				Direção das Comparações
	G1	GDA	GDAC	G2	
Total/ categorias					
Total	59.5	57.0	61.0	69.0	G1<G2** GDAC<G2*** GDA<G2**
Comportamento	12.0	12.0	12.0	14.0	G1<G2* GDAC<G2*** GDA<G2*
Status Intelectual	13.5	13.0	14.0	15.0	G1<G2* GDAC<G2*** GDA<G2**
Aparência	10.0	11.0	10.0	11.0	
Ansiedade	9.0	9.0	9.0	11.5	G1<G2*** GDA<G2***
Popularidade	8.0	6.0	9.0	10.0	G1<G2** GDAC<G2*** GDA<G2**
Satisfação	8.0	8.0	8.0	9.0	G1<G2*** GDA<G2***

* $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,05$ (Teste não paramétrico de Mann-Whitney)

Observou-se a presença de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo com dificuldades de aprendizagem (G1) e o grupo de bom desempenho quanto ao escore total e às categorias *status* intelectual, comportamento, ansiedade, popularidade e satisfação, sugestivas de um autoconceito mais baixo por parte do grupo com dificuldades de aprendizagem.

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas na comparação entre os subgrupos de G1 diferenciados pelo comportamento (GDAC e GDA), em relação às seis categorias e ao escore total, sugerindo menor impacto das dificuldades comportamentais sobre o autoconceito. Entretanto, observou-se diferença estatisticamente significativa entre os subgrupos GDAC e GDA em relação a G2 (crianças com bom desempenho). As crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de

comportamento (GDAC) apresentaram resultados significativamente mais baixos que as crianças com bom desempenho (G2) no escore total e nas categorias *status* intelectual, comportamento e popularidade. E as crianças com apenas dificuldades de aprendizagem (GDA) apresentaram resultados significativamente mais baixos que aquelas com bom desempenho (G2) no escore total e nas categorias *status* intelectual, comportamento, ansiedade, popularidade e satisfação.

Os itens da escala nos quais ocorreram diferenças estatísticas significativas na comparação dos grupos são apresentados na Tabela 2. Considerou-se para a apresentação dos itens a formulação dos mesmos acrescida de conotação positiva a eles atribuída, conforme as recomendações da técnica.

Tabela 2. Autoconceito – Porcentagem (%) das respostas com valoração positiva dos participantes de G1 (dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento) e G2 (bom desempenho escolar) nos itens com diferenças estatisticamente significativas.

Autoconceito Categorias / Itens	Grupos		Direção das Comparações
	G1%	G2%	
Comportamento			
Eu não causo problemas para a minha família	69	96	G1<G2***
Eu não sou atormentado em casa	59	92	G1<G2**
Eu não tenho maus pensamentos	72	96	G1<G2***
Status Intelectual e acadêmico			
Eu não sou lento em terminar o meu trabalho de escola	50	81	G1<G2***
Eu não consigo falar bem na frente da classe	62	96	G1<G2**
Na escola, eu não fico no mundo da lua	50	77	G1<G2***
Eu não esqueço o que eu aprendo	66	92	G1<G2***
Aparência física e atributos			
Meus colegas de escola acham que eu tenho boas idéias	53	92	G1<G2**
Ansiedade			
Eu não fico preocupado quando nós temos provas na escola	31	69	G1<G2**
Eu não gostaria de ser diferente	56	85	G1<G2***
Popularidade			
Meus colegas não fazem gozações de mim	50	88	G1<G2***
Não é difícil para eu fazer amigos	66	92	G1<G2***
Felicidade e satisfação			
Eu não gostaria de ser diferente	56	85	G1<G2***
Não classificados			
Eu nem sempre quero do meu jeito	22	54	G1<G2**
Quando eu tento fazer alguma coisa, não parece dar tudo errado	59	88	G1<G2**
As pessoas confiam em mim	66	88	G1<G2***

p ≤ 0,01; *p ≤ 0,05 (Teste Exato de Fisher)

Comparando-se G1 e G2, observou-se que as crianças com dificuldades de aprendizagem (G1)

apresentaram escores significativamente mais baixos que as crianças com bom desempenho (G2) em 15 itens, caracterizando um autoconceito mais negativo.

Observa-se como perfil geral que as crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a ver a si mesmas como diferentes, atormentadas, experimentando sentimentos de inferioridade, insatisfação e ansiedade, identificando em si mesmas indicadores de dificuldades acadêmicas, sociais e familiares. Comparativamente a estas crianças, aquelas com bom desempenho parecem sentir-se mais felizes e satisfeitas, identificando-se com indicadores de sucesso acadêmico, social e familiar.

Tabela 3. Autoconceito: Porcentagem das respostas com valoração positiva dos participantes de G2 (bom desempenho) e dos subgrupos GDA (dificuldades de aprendizagem), GDAC (dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento) nos itens com diferenças estatisticamente significativas.

Autoconceito Categorias / Itens	Grupo e Subgrupos			Direção das Comparações
	G2 %	GDA %	GDAC %	
Comportamento				
Eu não causo problemas para a minha família	96	44	78	GDA<G2**
Eu não sou atormentado em casa	92	33	69	GDA<G2*
Eu não tenho maus pensamentos	96	66	74	GDAC<G2*** GDA<G2***
Status Intelectual e acadêmico				
Eu não sou lento em terminar o meu trabalho de escola	81	33	56	GDA<G2***
Eu não consigo falar bem na frente da classe	96	44	69	GDAC>G2*** GDA>G2**
Meus colegas de escola acham que eu tenho boas idéias	92	89	65	GDAC<G2***
Eu não esqueço o que aprendo	92	66	65	GDAC<G2***
Aparência física e atributos				
Meus colegas de escola acham que eu tenho boas idéias	92	89	65	GDAC<G2***
Eu tenho um corpo bonito	96	89	74	GDAC<G2***
Ansiedade				
Muitas vezes eu não estou triste	85	44	56	GDAC<G2*** GDA<G2***
Eu não fico preocupado quando nós temos provas na escola	69	33	30	GDAC<G2**
Eu não gostaria de ser diferente	85	55	56	GDAC<G2***
Popularidade				
Meus colegas não fazem gozações de mim	88	22	61	GDAC>GDA*** GDAC<G2*** GDA<G2*
Não é difícil para eu fazer amigos	92	66	65	GDAC<G2***
Eu não sou um dos últimos a ser escolhido nas brincadeiras	77	22	78	GDAC>GDA** GDA<G2**
Meus colegas de escola acham que eu tenho boas idéias	92	88	65	GDAC<G2***
Eu tenho muitos amigos	100	100	83	GDAC<G2***
Felicidade e satisfação				
Eu não gostaria de ser diferente	85	55	56	GDAC<G2***
Não classificados				
Eu não fico doente bastante	96	89	74	GDAC<G2***
Eu nem sempre quero do meu jeito	54	11	26	GDA<G2**
Quando eu tento fazer alguma coisa, não parece dar tudo errado	88	55	61	GDAC<G2*** GDA<G2***
As pessoas confiam em mim	88	89	56	GDAC<G2***

*p ≤ 0,001; **p ≤ 0,01; ***p ≤ 0,05 (Teste Exato de Fisher)

Conforme indicam os resultados apresentados na Tabela 3, comparando-se os dois subgrupos de G1

diferenciados pela presença de dificuldades de comportamento (GDA: crianças com dificuldades de aprendizagem sem problemas de comportamento e GDAC: crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento) observaram-se diferenças estatisticamente significativas em apenas dois itens da categoria popularidade, sugestivos de que as crianças com dificuldades comportamentais (GDAC) caracterizaram-se mais positivamente, reconhecendo-se como mais aceitas e populares. A categoria *status* intelectual foi a que reuniu um maior número de itens que diferenciaram as crianças destes dois subgrupos, seguida das categorias comportamento, ansiedade e não classificados (itens que no estudo original, com base em análise fatorial, não foram incluídos em nenhuma categoria). Considerou-se para a apresentação dos itens a formulação dos mesmos acrescida de conotação positiva a eles atribuída, conforme as recomendações da técnica.

Na comparação entre os dois subgrupos de G1 com dificuldades de aprendizagem diferenciados pela presença de problemas de comportamento (GDA e GDAC) e o grupo com bom desempenho (G2) observaram-se resultados mais negativos em diversos itens, sendo que o subgrupo com problemas de comportamento (GDAC) diferiu em 14 itens e o grupo com apenas dificuldades de aprendizagem (GDA) diferiu em 10 itens.

As crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento tendem a ver a si mesmas como diferentes, atormentadas, experimentando sentimentos de inferioridade, insatisfação e ansiedade, identificando em si mesmas indicadores de dificuldades acadêmicas e sociais. A categoria que reuniu o maior número de itens que diferenciaram as crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamento das crianças com bom desempenho foi a categoria popularidade, seguida das categorias *status* intelectual, ansiedade e não classificados.

As crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem sem problemas de comportamento (GDA), de modo geral, tendem a ver a si mesmas como diferentes, atormentadas, experimentando sentimentos de inferioridade, insatisfação e identificando em si mesmas indicadores de dificuldades acadêmicas, sociais e familiares. Além disso, as crianças com dificuldade de aprendizagem identificam e reconhecem problemas familiares; já as crianças com dificuldades de comportamento associadas não reconhecem tais problemas. A categoria que reuniu maior número de itens na

diferenciação do grupo com bom desempenho foi a categoria popularidade, seguida das categorias *status* intelectual, comportamento, ansiedade e não classificados. De modo geral, ambos os subgrupos apresentaram autoconceito mais negativo que o grupo com bom desempenho.

DISCUSSÃO

As crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram um autoconceito geral mais negativo que as crianças com bom desempenho escolar, o que está concordância com as características próprias do perfil de crianças com dificuldades de aprendizagem já apresentado em estudos prévios (Linhares e cols., 1993; Marturano, 1997; Hay, Aschaman e Kraayenoord, 1998; Martini & Burochovitch, 1999). Os dados sugerem a presença de impacto negativo do fracasso escolar sobre o autoconceito das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Analisando-se as comparações relativas às categorias observou-se que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram autoconceito mais negativo não só quanto ao escore total mais também nas categorias *status* intelectual, comportamento, ansiedade, popularidade e satisfação, caracterizando assim o impacto negativo do fracasso escolar sobre o autoconceito, principalmente sobre o autoconceito acadêmico. O único domínio em que não se observou diferença entre os grupos foi a aparência; os demais domínios específicos foram afetados pela dificuldade de aprendizagem. De modo geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem que foram trazidas ao ambulatório por seus pais por dificuldades acadêmicas, quase sempre referendadas por seus professores e profissionais da área da saúde, reconheceram em si tais dificuldades acadêmicas e perceberam-se ainda com dificuldades sociais e familiares. Em contraposição, as crianças com bom desempenho, assim consideradas por seus pais e por rendimento em prova específica, vêm-se com boa saúde, sucesso acadêmico, social e familiar. Observou-se assim concordância das autopercepções com a avaliação externa, o que, segundo Gresham, Lane, Mac Millan, Borian e Ward (2000), fornece indicadores de ajustamento.

As dificuldades comportamentais associadas a dificuldades de aprendizagem neste estudo não diferenciaram os subgrupos com relação ao autoconceito, o qual se mostrou mais negativo em ambos os subgrupos, na comparação com as crianças com bom desempenho.

Observou-se que o subgrupo de crianças com dificuldades de aprendizagem associadas a problemas de comportamento não apresentou resultados mais negativos que o grupo com bom desempenho em relação à ansiedade e satisfação, o que pode indicar que estas crianças procuram satisfação em outras fontes. As categorias ansiedade e satisfação estão ainda relacionadas a sentimentos de segurança, sugerindo que as crianças que apresentaram queixa de dificuldades de aprendizagem sem problemas de comportamento se percebem como mais ansiosas e inseguras em relação a si mesmas do que as crianças com dificuldades comportamentais associadas. Tais características estão de acordo com a queixa dos pais sobre o comportamento destas crianças, sugerindo que as crianças que apresentam apenas dificuldades de aprendizagem percebem suas dificuldades e as expectativas que nelas são depositadas, ao contrário das crianças com dificuldades comportamentais associadas, que parecem apresentar dificuldades em reconhecer suas limitações e as expectativas dos pais, o que pode ser sugestivo de maior imaturidade emocional por parte destas crianças.

Outro aspecto interessante a ser discutido é que a percepção da capacidade intelectual de ambos os subgrupos, com dificuldades de aprendizagem com e sem problemas de comportamento associados, foi mais baixa que a do grupo com bom desempenho, apesar de o critério de inclusão nos grupos ter privilegiado nível intelectual pelo menos médio inferior e os grupos e subgrupos não terem diferenças significativas quanto a tal variável. Estes resultados são semelhantes aos obtidos por Kloomok & Cosden (1994), que relatam que as crianças com autoconceito negativo apresentam uma menor percepção de suas habilidades intelectuais em comparação com as crianças com autoconceito mais positivo.

Quanto à popularidade, as crianças de ambos os subgrupos apresentaram menos indicadores de popularidade quando comparadas às crianças sem dificuldades de aprendizagem. Pode-se considerar que o autoconceito dessas crianças sofre influência negativa do fracasso escolar, como sugerido por Marturano (1997), que relata que o fracasso escolar no início da escolarização pode levar ao rebaixamento da auto-estima e sentimentos de desamparo.

Em relação ao grupo com bom desempenho, as crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, quando questionadas sobre suas autopercepções, relataram idéias intrusivas, sentimentos de inferioridade e insatisfação consigo mesmas, dificuldades acadêmicas e de interação com os colegas. Observou-se que as crianças com

dificuldades de aprendizagem sem problemas de comportamento, quando comparadas ao grupo com bom desempenho, relataram idéias e sentimentos semelhantes às crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, reconhecendo, além disso, que causam dificuldades no contexto familiar. Tal dado sugere uma percepção mais realista do momento atual de vida destas crianças, visto que estão sendo encaminhadas para atendimento especializado.

Analisando-se os itens relativos às categorias das subescalas, na comparação com crianças com bom desempenho escolar, observou-se que o autoconceito das crianças com dificuldades de aprendizagem, independentemente da presença de problemas de comportamento, parece estar afetado com relação ao pensamento e à afetividade. Isto é explicitado através da presença de autopercepções que refletem: a) idéias intrusivas (tudo parece dar errado, maus pensamentos, as pessoas não confiam em mim); b) sinais de desamparo e depressão (tristeza, sentimentos de inferioridade e insatisfação consigo mesmo); c) reconhecimento das suas dificuldades acadêmicas (esquece o que aprende, lento no trabalho de escola, preocupado com provas); d) dificuldade frente à interação com os colegas (sofre gozações, tem dificuldades em falar na frente da classe, último a ser escolhido nas brincadeiras).

O reconhecimento das dificuldades acadêmicas e a consideração destas refletem a valorização positiva do domínio acadêmico, o que é concordante com os achados de Kloomok & Cosden (1994). Neste sentido pode-se pensar que um suporte psicopedagógico pode ser bem aceito por estas crianças, uma vez que reconhecem a importância do domínio acadêmico e de suas próprias dificuldades com relação ao mesmo.

Na análise do autoconceito dos subgrupos com dificuldades de aprendizagem diferenciados pela presença ou ausência de problemas de comportamento, observou-se que a presença de problemas de comportamento não proporcionou alterações na auto-avaliação do autoconceito total e em suas categorias, sugerindo que a dificuldade de aprendizagem em si parece ser um fator de maior impacto, independentemente da presença de problemas de comportamento.

Um ponto a ser comentado diz respeito ao fato de as crianças com problemas de comportamento considerarem-se mais incluídas nas brincadeiras e sentirem que não sofrem gozações, itens que pertencem à categoria popularidade. Tal dado chama a atenção para um sentimento de maior inclusão social por parte das crianças com problemas de

comportamento, ao contrário do observado por Rock, Fessler e Church (1997). Estas crianças parecem estar encontrando na popularidade uma outra área para a compensação dos prejuízos reconhecidos quanto ao autoconceito.

O sentimento de inclusão social, segundo Rodkin, Farmer, Pearl e Acker (2000), pode também estar relacionado ao comportamento agressivo e anti-social. Deste modo, pode-se pensar que a popularidade destas crianças pode estar associada à presença de dificuldades comportamentais com características de agitação, agressividade e impulsividade, relatadas pelos pais na procura por atendimento psicopedagógico.

Segundo Rodkin Farmer, Pearl e Acker (2000), a popularidade depende do contexto, podendo o comportamento agressivo ser socialmente valorizado. O delineamento adotado neste estudo não permitiu testar tal hipótese, embora a avaliação externa dos pais esteja em contraposição a esta autovalorização das crianças, na medida em que tais dificuldades foram incluídas como queixa de dificuldade, por ocasião da procura por atendimento psicopedagógico.

Considerando-se esta análise pode-se hipotetizar que o comportamento com características anti-sociais parece estar contribuindo para a popularidade dessas crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Esta forma de funcionamento pode ser prejudicial ao seu desenvolvimento, uma vez que esta autopercepção pode favorecer a continuidade do comportamento agressivo e anti-social, na medida em que este modo de comportar-se parece estar sendo bem aceito pelo seu grupo de inserção. Tal padrão de funcionamento pode ser visto como favorecedor de risco de delinqüência na adolescência.

Este dado pode ser visto como um indicador de alerta com relação ao planejamento de programas de intervenção preventiva no contexto escolar, sugerindo a importância de se considerarem as autopercepções da criança, já que ela pode apresentar comportamentos que, embora considerados inadequados pelos pais e professores, podem estar contribuindo para sua popularidade e, conseqüentemente, para a formação do autoconceito. A identificação desta relação entre popularidade e autoconceito positivo chama a atenção para a necessidade de se considerarem as autopercepções na intervenção junto a estas crianças como recurso para a prevenção de comportamentos de risco psicossocial.

Tais intervenções sempre devem, destarte, considerar o ambiente no qual a criança está inserida, uma vez que as condições ambientais sustentam o

autoconceito. Elbaum & Vaughn (2001) relataram que as intervenções para melhorar o autoconceito das crianças podem ser potencializadas pelo envolvimento dos pais, especialmente com as crianças com dificuldades de aprendizagem, de modo a apoiar os esforços acadêmicos e promover a integração social da criança na comunidade escolar. Acrescenta-se ao ambiente familiar o poder do ambiente escolar, através dos professores e pares, na formação e modulação do autoconceito das crianças na fase escolar.

REFERÊNCIAS

- Angelini, A. Alves, I., Custódio, E. e Duarte, W. (1987). *Manual das Matrizes Progressivas Coloridas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Chapman, J.W., Tunmer, W. E., e Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 703-708.
- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 10 (3), 303-329.
- Graminha, S. S. V. (1994). A escala comportamental infantil de Rutter A2: estudos de adaptação e fidedignidade. *Estudos de Psicologia*, 11, 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 de Comunicações Científicas* (p.263). Ribeirão Preto: SBP.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., Mac Millan, D. L., Bocian, K. M. e Ward, S. L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology*, 38 (2), 151-175.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. Em B.A.Bracken (Org.), *Handbook of self-concept developmental, social, and clinical considerations* (pp. 1-37). USA: Willy.
- Hay, I., Ashman, A F., & Kraayenoord, C. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *psychology in the school*, 35 (4), 391 – 400.
- Jacob, A.V. (2001). *O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e auto-eficácia*. Tese de doutorado, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Kloomok, S., & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: the relationship between global self-concept, academic “discounting”, nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17, 140-153.
- Linhares, M.B.M., Parreira, V.L.C., Maturano, A. C. e Sant’anna, S. C. (1993). Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de

- psicopedagogia clínica. *Medicina Ribeirão Preto*, 26 (2), 148-160.
- Marturano, E. M. (1997). A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de residência e vulnerabilidade. Em E. M. Marturano, S. R. Loureiro e A.W. Zuardi (Org), *Estudos em Saúde Mental*. (pp. 132-145). Ribeirão Preto: Comissão de Pós-Graduação em Saúde Mental – FMRP/USP.
- Martini, M.L. & Boruchovitch, E. (1999). As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. *PSICO-USF*, 4 (2), 23-36.
- Piers, E. D., & Harris, D. B. (1996). *Piers-Harris children's self-concept scale: Revised manual*. Los Angeles: Counselor Psychological Tests, Western Psychological Services.
- Prout, T.H., & Prout, S.M. (1996). Global self-concept and its relationship to stressful life conditions. Em B.A.Bracken (Org.), *Handbook of self-concept developmental, social, and clinical considerations*, (pp. 259-273). USA: Willy.
- Rawson, H. E., & Cassady, J.C. (1995). Effects of therapeutic intervention on self-concepts of children with learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 12 (1), 19 – 31.
- Rock, E. E., Fessler, M. A., & Church, R. P. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional / behavioral disorders: a conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, 30, (3), 245-263.
- Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R., & Acker, R.V. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36 (1), 14-24.
- Roeser, R.W., & Eccles, J.S. (2000). Schooling and mental health. Em A.J. Sameroff, M. Lewis, & S.M. Miller (Orgs.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-156). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Stein, L.M. (1994) . *T.D.E.: Teste do desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vaughn, S., & Haager, D. (1994). Social competence as a multifaceted construct: how do students with learning disabilities fare? *Learning Disability Quarterly*, 17, 253 – 267.

Recebido em 13/2/2002
Revisado em 13/03/2003
Aceito em 30/05/2003