



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Carneiro Silva, Gabriela Raeder da; Martinelli Cássia, Selma de; Sisto Fernandes, Fermino
Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 16, núm. 3, 2003, pp. 427-434
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18816302>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escola

Gabriela Baez de Silva Carneiro¹

Centro Universitário Salesiano de Americana

Selma de Cássia Martinelli

Síntesis de Cassia Marumucum
Universidade Estadual de Campinas

Fernando Fernandes Sist^o²

Universidade São Francisco

Resumo

O autoconceito vem sendo considerado na literatura como um *constructo* multidimensional e um dos aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem. Considerando a importância desse *constructo*, o objetivo da pesquisa era verificar se haveria diferenças significativas entre os níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito 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性別, entre 9 e 10 anos, da 3^a 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 a dificuldade de aprendizagem na escrita diminui o autoconceito.

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

Self-concept and Learning Disabilities of Writing

Abstract

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

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 impostas, elas se sentem humilhadas e desmotivadas.

pelo IBGE (1997), a média brasileira de anos de estudo. Estima-se que aumenta progressivamente com a idade, chegando aos 24 anos de idade a maioria dos 8 anos do Ensino fundamental. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Pessoas (PNAD) de 1997, dos estudantes da série final do Ensino fundamental, 60,8% têm 9 anos, 24% têm 10 anos e 11,2%

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

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

Ainda podem ser encontrados alguns estudos que se preocuparam em investigar se a consciência fonológica estaria relacionada às habilidades de escrita. Especificamente com relação à escrita cursive (de Rego e Bryant (1993), Nunes, Bryant e Bryant, 1996), Cardoso-Martins (1996) e Rego (1996) investigaram as relações entre consciência fonológica na aquisição de regras ortográficas e a escrita com relação à codificação, ou seja, a aquisição da escrita, os estudos são mais escassos (Cardoso e Mariage, 1996; Sisto, 2001a; Zorzi 1998).

Assim, frente a nossa realidade, em que existe um alto índice de fracasso escolar, implementado de promoção automática e de novos métodos de ensino, entre outros, torna-se relevante analisar como esses fatores encontram as nossas crianças com relação ao seu desempenho na escrita. Sabemos não existir uma causa única para o fracasso escolar, mas é interessante notar que é exclusivo que possa determinar as dificuldades de aprendizagem, porém, atualmente, tem-se evidenciado que as alterações do tipo afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento interpessoal têm contribuído para o surgimento dos problemas de aprendizagem (Sisto, 2001; Martinelli, 2001). Em especial, o desempenho da escrita pode estar sendo apontado como um dos influenciadores de seu desempenho escolar, devido à sua função na dinâmica da interação entre o indivíduo e de seu papel como um regulador de suas emoções afetivos e motivacionais do comportamento. As pesquisas vêm apontando para o fato de que a escrita é uma atividade que já vivenciou várias experiências de fracasso, o que pode gerar uma baixa expectativa de sucesso, pouca motivação para a realização das tarefas e apresenta uma autoestima baixa. Conseqüentemente, tem pouca motivação para realizar tarefas que geram sentimentos negativos em relação à escrita e ao seu desempenho, em relação a si mesma, apresentando diferentes tipos de reações emocionais em relação a seus iguais que não vivenciam o mesmo nível de desempenho (González Cabanach & Valle, 1995).

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 et al., 2007).

de Winne, Woodlands e Wong (1984), Marsh, Parker e Barnes (1985), Rogers e Saklofske (1988), Cooley e Ayres (1988), Durrant (1990), Jesus e Gama (1991), Leite, Montgomery (1994), Rothamont e Almeida (1999).

No entanto, como afirma Biallo (1999), “o autoconceito acadêmico e as variáveis que o compõem são mais amplas que o âmbito escolar, abrangendo o autoconceito acadêmico e as percepções generalizadas para outras competências, suas capacidades intelectuais gerais, sua competência social, suas situações problemáticas, sua competência emocional, sua maturidade. Por outro lado, o autoconceito é importante no desenvolvimento das crianças. Crianças com auto-estima elevada tendem a ser mais bem-sucedidas em suas tarefas, a terem melhores desempenhos na escola, a serem mais responsáveis pelos próprios fracos, a terem mais amigos, percebem seu relacionamento de forma mais positiva, são mais resistentes ao estresse, atingem a adolescência, tendem a ser mais realizadas”.

González Cabanach e Valle (1999) descrevem que as experiências negativas, quando persistem por um longo período, diminuem o desejo das crianças, suas expectativas de realização e seu esforço, gerando esses sentimentos de desesperança e desadaptativo e inadequado. De acordo com os autores quando afirmam que a família organiza a experiência do individuo afetivos e atua como motivadora. É principalmente sobre esse aspecto afetivo como motivador e guia que a família atua no indivíduo, enfocando a criança.

(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 3^a 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, com alfa de 0,916 e 16 horas de intervalo entre a aplicação.

maiúsculas ou minúsculas indevidas. Cada erro tem valor 1 e o acerto zero. Dessa maneira, a escala indica a pontuação que cada criança obteve. Na amostra, as crianças de 3^a série em relação à DA se situaram da seguinte forma: categoria 1, sem indícios de DA; 11 – 19 erros, categoria 2; 20 – 49 erros, categoria 3, DA moderada; 50 – 79 erros, categoria 4, DA acentuada.

Escala de Avaliação de Autoconceito

O instrumento permite a avaliação do autoconceito de pessoas em idade escolar, e é composto por 12 escalas: o autoconceito pessoal, familiar, social, sexual, etc. Trata-se de um instrumento que o construto autoconceito é construído multidimensional, ou seja, considerando cada contexto vivido pelo indivíduo, ele possui uma percepção sobre si mesmo. Além disso, esse constructo em cada contexto se manifesta de forma diferente. O instrumento permite avaliar o autoconceito de cada indivíduo, que corresponde à somatória das 12 escalas.

Para cada contexto havia uma instrução (*Indique se é verdadeiro ou falso e marque uma das alternativas com um X*), seguida de uma pergunta e abaixo de cada uma havia 3 alternativas para responder, que sejam, () Sempre () Às Vezes () Nunca. Exemplos de questões: em relação ao contexto familiar: *Aborreço quando meus pais discutem;* *Meu pai é bonito quanto meus irmãos;* ao contexto social: *Eu gosto de jogar futebol;* *Eu gosto de jogar bola;* *Eu gosto de jogar futebol;* ao contexto profissional: *Eu gosto de trabalhar;* *Eu gosto de trabalhar;* *Eu gosto de trabalhar;* e ao contexto emocional: *Eu gosto de ficar sozinho;* *Eu gosto de ficar sozinho;* *Eu gosto de ficar sozinho.*

O instrumento (Sisto, 2000) possui validação de critério. As análises psicométricas foram feitas com amostras de ambos os sexos, de segunda a oitava séries do Ensino Fundamental, com idades entre 7 e 18 anos, com idade média de 11,25 anos e desvio padrão de 2,01 e 2,02 respectivamente. As medidas tinham precisão e consistência interna, com coeficientes de precisão pelas duas metades de 0,82766 e 0,82125, respectivamente. Os coeficientes de Brown foram 0,8170 (escolar), 0,8458 (social), 0,82766 (familiar), 0,82125 (profissional) e 0,82125 (emocional).

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 uma 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 das subescalas são muito próximas, e os alunos do nível 1 apresentaram a média mais elevada ($m=16,03$; $dp=3,6250$), seguidos da subescala de dificuldade moderada, com média de 16 ($dp=3,31$), nível 2, com média de 15,87 ($dp=3,4213$), e nível 4, com média igual a 15,87 ($dp=3,4213$). Verificamos que a diferença máxima entre as médias das subescalas é de 0,16, que a diferença se deve ao acaso, já que a análise de variância (Anova) se encontrou um $F=0,42$ e $p=0,79$. Verificamos, também, que com exceção do nível 4, que é incipiente e não significativa, as subescalas de autoconceito pessoal diminuem a medida que a dificuldade de aprendizagem na escrita aumenta.

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 ($m=17,21$; $dp=2,8376$), seguidos da subescala de dificuldade moderada, com média de 16,84 ($dp=3,4626$), nível 2, com média de 16,84 ($dp=3,4626$), e nível 3, cuja média é de 16,81 ($dp=3,6250$). Verificamos que a diferença entre as médias das subescalas é de 0,03, que a diferença se deve ao acaso, já que pela análise de variância (Anova) se encontrou um $F=1,020$ e $p=0,39$. Verificamos, também, que com exceção do nível 4, que é incipiente e não significativa, as subescalas de autoconceito social diminuem a medida que a dificuldade de aprendizagem na escrita aumenta.

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 ($m=16,09$; $dp=2,6250$), seguidos da subescala de dificuldade moderada, com média de 14,80 ($dp=2,71$), depois da subescala de dificuldade leve, com média de 13,90 ($dp=2,59$) e, no nível 4, os alunos apresentaram a média mais rebaixada ($m=12,83$; $dp=2,71$). Verificamos que a diferença entre as médias das subescalas é de 1,97, que a diferença se deve ao acaso, já que a análise de variância (Anova) forneceu um $F=1,763$ e $p=0,154$.

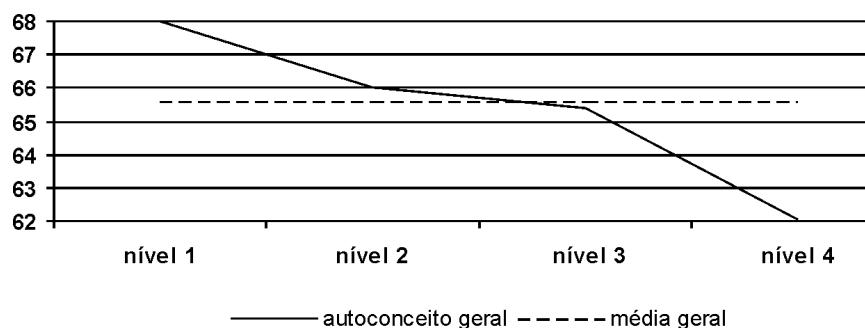


Figura 2. Médias do autoconceito geral por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita.

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

confirma esses resultados e assim gostaria de ressaltar que, apesar da vida escolar ser muito importante para as crianças nessa faixa etária, como assinala Martinelli (1999), os problemas de aprendizagem não foram o único fator que contribuiu para a diminuição dos autoconceitos não-acadêmicos. Poderíamos sugerir que o fato da criança ir mal na escola nem sempre reflete diretamente em seu autoconceito dentro de sua família, mas sim em suas relações sociais mais amplas ou mesmo no que diz respeito ao seu desempenho em 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 essas duas variáveis. Contudo, se formos observar os resultados que já foram apresentados até agora por este estudo, não conseguimos encontrar nenhuma inferência sobre o efeito significativo da dificuldade de aprendizagem na escrita. Do ponto de vista da estatística, não foi possível verificar se a dificuldade de aprendizagem na escrita é significativa com o autoconceito geral. No entanto, podemos observar que existiu uma diminuição do autoconceito rebaixar em todos os níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita, o que indica uma tendência que pode ter sido influenciada pelo efeito da dificuldade de aprendizagem na escrita.

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

alunos o desenvolvimento de percepções positivas de si e dos colegas, motiva-os a se envolverem em erros de uma forma consistente com o seu desenvolvimento de um autoconceito positivo. Da mesma forma podemos postular ainda que a formação de professores tem contribuído para esse problema uma vez que muitos professores não necessárias para detectar um problema de aprendizagem e, muito menos, para lidar com ele. Outros, ainda, estão desmotivados por questões salariais e por questões de saúde. Eles se preocupam com os alunos que não conseguem lidar com a situação é agravada e acobertada pelo governo, como a promoção de alunos de 1^a a 4^a série não são mais recompensados financeiramente, encontram em escolas públicas dificuldade em ler ou escrever. O resultado é que o autoconceito das crianças "é o que é socialmente é tão importante?"

Por fim, é válido salientar que crianças com alto autoconceito positivo tendem a ter mais potencialidades, são mais confiantes, persistentes e perseverantes em atividades, não desistem facilmente, como parte do aprendizado, se reajustam rapidamente, encaram desafios, lidam com pessoas e tendem a evitar situações que ameaçam sua integridade física e psíquica em geral.

Referências

- Alencar, E. M. L. S. (1985). *A criança: Nossa responsabilidade*. São Paulo: Vozes.
- Bee, H. (1984). *A criança em desenvolvimento: Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Vozes.
- Boruchovitch, E. (2001). Dificuldades de aprendizagem: causas e estratégias de aprendizagem. Em F. J. Gómez & R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.), *Psicopedagogico* (pp. 99-121). Petrópolis: Vozes.
- Boletta, A., Magri, C., Vicente, C. M., Vicentini, M. & Ferreira, P. B. (1997). *Dez medidas básicas para a educação infantil*. Rio de Janeiro: UNICEF.
- Brandão, A. C. P. & Spinillo, A. G. (1999). A compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 171-178.
- Brandão, A. C. P. & Spinillo, A. G. (2001). *Leitura e escrita: Desenvolvimento e ensino*. Rio de Janeiro: Vozes.

- 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. En 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. *Psicología Argomento, 17*, 113-130.
- González Cabanach, R. & Valle Arias, A. (1998). Características afectivo-motivacionales 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 sofed?* 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 with learning difficulties. *Learning Disabilities, 22*, 262-264.
- Pain, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. RS: Artes Médicas.
- Rappaport, C. R. (Org.) (1981). *Psicologia do Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Ed. da USP.
- Rego, L. L. & Bryant, P. (1993). The connection between reading comprehension and semantic skills and children's reading and spelling. *Journal of Educational Psychology, 85*, 235-246.
- Rego, L. L. B. & Buarque, L. L. (1997). Consciência sintática e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 10*, 11-18.
- Rogers, H. & Saklofske, D. H. (1985). Self-concepts and achievement expectations of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 18*, 273-278.
- Rothman, H. R. & Cosden, M. (1995). The relationship of a learning disability and achievement, self-concept, and family support. *Learning Disability Quarterly, 18*, 203-212.
- Seco, G. M. S. (1993). O autoconceito escolar em educação primária: estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXI*, 15-32.
- Silva, M. E. L. & Spinillo, A. G. (2000). A influência do ambiente familiar na produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13*, 195-202.
- Simões, M. F. J. (1997). Autoconceito e desenvolvimento cognitivo e emocional escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXI*, 195-202.
- Sisto, F. F. (2000). *Escala de avaliação de autoconceito*. 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 escrita de histórias coletivas por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 10*, 11-18.
- Trivedi, S. & Mohite, P. (1984). Difficulties in reading among learning disabled children: A viable model. *Child Psychiatry Quarterly, 17*, 75-84.
- Winne, P. H., Woodlands, M. J. & Wong, B. Y. L. (1982). Self-concept among learning disabled, normal and gifted children. *Journal of Learning Disabilities, 15*, 470-475.
- Yaegashi, S. F. R. (1997). O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo sobre as dificuldades de leitura de 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 da escrita*. RS: Artes Médicas.