



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

pcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Okano Barroso, Cynthia; Loureiro, Sonia Regina; Linhares Martins, Maria Beatriz; Marturano, Edna
Maria

Crianças com Dificuldades Escolares Atendidas em Programa de Suporte Psicopedagógico na
Escola: Avaliação do Autoconceito

Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 121-128

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817115>

- ▶ 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

Crianças com Dificuldades Escolares Atendidas em Programa Psicopedagógico na Escola: Avaliação do Autoconceito

Cynthia Barroso Okano^{2,3}

Sonia Regina Loureiro

Maria Beatriz Martins Linhares

Edna Maria Marturano

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

Resumo

Objetivou-se avaliar o autoconceito de 40 crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 7 a 10 anos, alunos da escola da rede pública do município de Uberaba-MG, com nível intelectual pelo menos médio inferior, c o G1 reuniu 20 crianças com dificuldades de aprendizagem escolar que freqüentam, além do ensino complementar denominado Ensino Alternativo e o G2, por sua vez, foi composto por 20 crianças sem freqüentando o ensino regular com bom rendimento. Os instrumentos utilizados foram: Matrizes Progressivas Infantil - Escala Especial e Escala Infantil Piers-Harris de Autoconceito. Observou-se que as crianças do G1 tiveram escore de autoconceito global quanto os escores de *status* intelectual e popularidade significativamente maiores do G2.

Palavras-chave: Autoconceito; desempenho escolar; dificuldade de aprendizagem/criança.

Children with Learning Difficulties Attending a Psychopedagogic School Program: Evaluation of Self-Concept

Abstract

The objective of the present study was to assess the self-concept of 40 children of both sexes aged 7 to 10 years, students in a public school in the municipality of Uberaba, MG, of at least medium low intellectual groups: G1, consisting of 20 children with learning difficulties who were enrolled in a complementary program. Teaching in addition to the regular school program, and G2, consisting of 20 children with no learning difficulties attending the regular school program with good performance. The instruments used were: Progressive Color Matrices - Special Scale and the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-Revised Manual. G1 children were found to have higher overall self-concept and intellectual status scores, as well as significantly lower popularity than G2.

Keywords: Self-concept; school performance; learning difficulties/children.

A identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas por escolares vem crescendo, embora há muitos anos se reconheça à relevância de tais problemas. Neste contexto, novas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem vêm reforçando a importância da influência das variáveis internas como as escolhas, crenças, expectativas e emoções, tanto daqueles que ensinam como daqueles que aprendem (Boruchovitch, 1994). De acordo com os dados da UNESCO a retenção escolar no Brasil está entre as

aprendizagem e baixa auto-estima e baixa popularidade entre os colegas (Linhares & Sant'Anna, 1993).

Estudos empíricos e de revisão sistemática (Hilal, 2000; Ashman & Van Kraayenoord, 1988; Chapman & Chapman, 1979; Omelich, 1979; Hamachek, 1995; Chapman & Chapman, 1970) têm assinalado de forma consistente relações positivas entre autoconceito e desempenho escolar.

formal. Observaram também neste período os efeitos negativos sobre o autoconceito das crianças que experimentaram dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura.

Além de as crianças se auto-avaliarem, a escola também as avalia, tendendo a enfatizar as comparações sociais com base no rendimento escolar. Neste sentido, Renick e Harter (1989) relataram que o processo de comparação social é de grande importância na formação da autopercepção dos estudantes com dificuldades de aprendizagem no que se refere à competência acadêmica.

A dificuldade escolar pode gerar um “círculo vicioso do fracasso”, ou seja, quanto mais a criança se sente inferiorizada, mais ela estará suscetível ao insucesso, e menos poderá obter aprovação a partir de seu desempenho (Linhares & cols., 1993).

O manejo das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar não se constitui em tarefa fácil, e muitas vezes, a alternativa dada envolve a colocação das crianças em programas especiais de ensino como o proposto para as salas de reforço ou de recuperação paralela, destinadas a alunos com dificuldades não superadas no cotidiano escolar. Os programas de reforço, em nosso meio, a princípio se apresentam como uma proposta que visa contribuir para o bom desenvolvimento escolar, contudo carecem de estudos sistemáticos que demonstrem a sua eficácia no que diz respeito aos aspectos psicológicos de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Diversos estudos têm relatado que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm autopercepção mais negativa sobre o seu próprio comportamento quando comparadas a crianças que têm rendimento satisfatório e quando comparadas àquelas que têm baixo rendimento, mas não são identificadas como tendo dificuldade de aprendizagem (Beltempo & Achile, 1990; Clever, Bear & Juvonen, 1992; Leondari, 1993; Jackson & Bracken, 1998).

Lidar com o insucesso escolar, com o baixo rendimento, e com as múltiplas implicações para a auto-avaliação da criança, é uma tarefa que demanda muita paciência, resili-

fundamental a superarem as dificuldades e favorecer-lhes a aprendizagem e o desen-

Tal programa consiste em uma dinâmica que acontece na própria escola, em horário destinado aos alunos com dificuldades, atendimento através de um sistema psicopedagógico que os identifica e preenchimento das vagas disponíveis. Tudo é realizado pelas professoras treinadas e por pedagogas das unidades escolares e da rede pública.

O presente trabalho tem por objetivo analisar o autoconceito de um grupo de crianças com dificuldade de aprendizagem escolar, que freqüentam uma escola associada a um programa de suporte psicopedagógico, a Escola Municipal “Professor Paulo Rodrigues” (Ensino Alternativo), comparado com um grupo de crianças sem dificuldade que freqüentam apenas o ensino regular.

Método

Caracterização do Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal “Professor Paulo Rodrigues” de Uberaba.

Nesta escola são desenvolvidos dois tipos de ensino: aos escolares, a saber: o CIEM (Centro Integrado Municipal) e o Ensino Alternativo.

A Escola Municipal “Professor Paulo Rodrigues” é uma escola com duas classes de Ensino Alternativo: uma de manhã e outra à tarde. No ano de 1998, quando iniciou os dados do presente estudo, freqüentaram a escola 120 crianças, atendidas em pequenos grupos de 10 a 12 crianças, semanais complementares aos horários regulares e complementares ao ensino regular.

A inclusão das crianças no Ensino Alternativo é feita mediante o encaminhamento da professora de Educação Física e a realização de uma prova pedagógica preventiva, realizada pela Coordenação Central. A condição essencial para a inclusão da criança no Ensino Alternativo é a presença de alguma deficiência intelectual, física, sensorial ou de desenvolvimento.

Grupo 2, composto por 20 crianças, sem dificuldades escolares, segundo a indicação das professoras, que freqüentavam o ensino regular.

Foram excluídos do estudo, participantes que apresentavam histórias ou deficiências físicas e déficits sensoriais visíveis.

Para a seleção dos participantes procedeu-se inicialmente a avaliação intelectual, através das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – MPC – Escala Especial (normas brasileiras de Angelini, Alves, Custódio & Duarte, 1987), de 99 alunos da 1^a e 2^a série do ensino fundamental, sendo que 36 freqüentavam o ensino regular associado ao Ensino Alternativo e 63 freqüentavam apenas o ensino regular com e sem dificuldades escolares.

Com base na avaliação de nível intelectual das crianças que freqüentavam o Ensino Alternativo, foram selecionadas 31 crianças que apresentavam nível intelectual pelo menos médio inferior.

Considerando-se as características demográficas das 31 crianças que freqüentavam o Ensino Alternativo e que preencheram o critério quanto ao nível intelectual, foram então selecionadas as crianças sem dificuldades escolares, segundo a avaliação das professoras, que freqüentavam o ensino regular. Procedeu-se o balanceamento dos grupos quanto ao gênero (10 meninos e 10 meninas em cada grupo), idade (idade média: G1=7 anos e 3 meses e G2=7 anos e 9 meses) e escolaridade dos pais (média de 6 anos). Não foram observadas diferenças estatísticas significativas entre os grupos com relação a essas variáveis e ao nível intelectual avaliado pelo Raven. (Teste não-paramétrico de Kruskal Wallys, $p=0,05$).

O projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pela diretoria da Escola Municipal “Professor Paulo Rodrigues”. A participação das crianças no projeto foi voluntária, após solicitação aos pais do seu consentimento por escrito, mediante explicação relativa ao objetivo do trabalho, ao tipo de participação requerida, à ausência de prejuízos ou danos decorrentes da participação das crianças no projeto e o direito de desistir a qualquer momento.

excluídos os participantes com deficiência mental.

Escala Infantil Piers – Harris de Autoconceito: “Ninguém eu sinto sobre mim mesmo”, avaliação de 31 crianças. A escala original foi desenhada por Piers (1984), traduzida e adaptada para o português por Loureiro (1999). É composta por 20 sentenças que as crianças se sentem a respeito. Cada sentença apresentada à criança solicita que ela responda se a sentença descrevia como ela se sentia. Na maioria das situações, devem haver respostas “sim” e “não”, caso considerasse as sentenças que se aplicavam para si. A somatória das respostas “sim” que a criança corresponde ao escore total. A escala divide-se em agrupamentos referentes ao autoconceito, a saber: comportamento social, autoconceito, nível intelectual, desempenho acadêmico, aparência física, popularidade, felicidade e satisfação.

Procedimentos

Coleta de dados

As crianças foram avaliadas individualmente, em sessão individual, nas dependências da escola.

Inicialmente todas as crianças que freqüentavam o programa de suporte psicopedagógico no Ensino Alternativo foram avaliadas através da Escala Especial. Em seguida foram selecionadas aquelas que freqüentavam o ensino regular, que freqüentavam o ensino regular, como tendo bom desempenho, que responderam individualmente às perguntas da escala, que receberam recomendações da técnica, utilizaram a escala corretamente e que permaneceram por aproximadamente 20 minutos na sala de aula. Neste momento, foram selecionaram-se as crianças que freqüentavam o ensino regular, que responderam individualmente às perguntas da escala, que receberam recomendações da técnica, utilizaram a escala corretamente e que permaneceram por aproximadamente 20 minutos na sala de aula.

Em uma segunda sessão individualizada, as crianças que freqüentavam o ensino regular, que responderam individualmente às perguntas da escala, que receberam recomendações da técnica, utilizaram a escala corretamente e que permaneceram por aproximadamente 20 minutos na sala de aula.

A codificação das subescalas da Escala Infantil Piers-Harris de Autoconceito seguiu as recomendações do instrumento original (Piers & Harris, 1984) e do estudo de tradução e adaptação realizado por Jacob e Loureiro (1999).

Em cada protocolo individual procedeu-se a quantificação relativa aos seguintes tópicos: Escore Total, somatória dos pontos em 80 itens, Escores relativos às escalas das seis classes específicas, a saber: *comportamento, status intelectual e acadêmico, aparência física e atributos, ansiedade, popularidade, felicidade e satisfação*, além do Índice de Validade e Índice de Inconsistência.

Os dados codificados foram agrupados de acordo com o grupo de origem dos participantes, para que o tratamento estatístico pudesse ser realizado.

As respostas dos participantes dos dois grupos aos itens da Escala de Autoconceito foram analisadas através do Teste Qui-Quadrado visando comparar a proporção de participantes de cada grupo que responderam positivamente a cada item, e a identificação de diferenças estatisticamente significativas.

Em uma etapa posterior, as variáveis das técnicas foram relacionadas através do Coeficiente de Correlação não-Paramétrico de Spearman.

Nos testes estatísticos utilizados no presente estudo, considerou-se como critério para rejeição da hipótese nula a igualdade entre os grupos valores de $p < 0,05$.

Resultados

Primeiramente, serão apresentados os resultados relativos ao autoconceito quanto ao escore total. Em seguida, serão apresentados os dados relativos às seis classes específicas e os itens que diferenciaram os grupos de forma estatisticamente significativa. Finalmente, serão apresentadas as associações entre os resultados das avaliações de inteligência, através do Raven, e da Escala de Autoconceito, entre os dois grupos de crianças respectivamente.

Os dados relativos à avaliação geral do autoconceito dos grupos 1 e 2, através da Escala Infantil de Autoconceito, são apresentados na Tabela 1.

Observa-se na Tabela 1 que os participantes do grupo 1, crianças sem dificuldades escolares, obtiveram um nível de autoconceito significativamente maior que os participantes do grupo 2, crianças com dificuldades escolares que frequentavam a escola alternativa. As primeiras portanto apresentaram um nível de autoconceito global mais positivo do que as segundas.

Tabela 1

Autoconceito – Mediana e Comparação dos Grupos 1 e 2 relativas ao Escore Total e Índices Específicos

Autoconceito	Mediana		Comparação
	G1	G2	
Escore total	52,50	65,00	G1 < G2***
Índice de inconsistência	5,50	3,00	SD
Índice de viés	42,00	42,00	SD

Nota. Teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis

*** $p=0,001$
SD – Sem diferença

Tabela 2

Autoconceito – Mediana e Comparação dos Sujeitos dos Grupos 1 e 2 Relativas às Categorias de Autoconceito

Com relação aos índices de inconsistência e viés, não foram observadas diferenças com significância estatística entre os grupos estudados.

Os dados relativos aos escores das seis categorias de autoconceito apresentados pelos participantes dos grupos 1 e 2 são apresentados na Tabela 2.

Observa-se na Tabela 2 que em quatro das seis categorias avaliadas através da escala de autoconceito, os participantes do grupo 2, sem dificuldade escolar, apresentaram valores de mediana maiores do que os obtidos pelos participantes do grupo 1, com dificuldades escolares que freqüentam o Ensino Alternativo. As diferenças com significância estatística entre os grupos foram observadas nas categorias *comportamento, status intelectual e acadêmico, ansiedade e popularidade*. Esses dados mostram que as crianças sem dificuldades escolares (Grupo 2) apresentaram autoconceito mais positivo com relação ao comportamento, status intelectual e acadêmico e popularidade, apesar de se perceberem como mais ansiosas, comparativamente às crianças que apresentam dificuldades escolares (Grupo 1). Observou-se que os dois grupos de crianças não apresentaram diferenças estatisticamente significativas no que se refere às categorias *aparência e felicidade*.

Os itens que diferenciaram os grupos 1 e 2 com nível de significância estatística são apresentados na Tabela 3.

Observa-se na Tabela 3 que entre os 80 itens apresentados aos participantes, em 12 itens os resultados atingiram valores

com significância estatística, referentes a itens comuns a ambos os grupos de crianças.

Em nove itens, uma menor percentagem de respostas do grupo 1 (com dificuldades escolares) foi de forma favorável a um autoconceito mais positivo, com valores inferiores aos observados no grupo 2 (sem dificuldades escolares). Foi observado resultados sugestivos de um autoconceito mais positivo que o do primeiro grupo. Especificamente, quanto à categoria “Eu gosto de música”, os participantes do grupo 1 apresentaram um maior nível de um autoconceito mais positivo.

Analizando-se as categorias com maior percentagem de respostas favoráveis, pode-se constatar que a categoria com maior freqüência de itens relevantes ao autoconceito é a categoria *status intelectual e acadêmico* na diferença entre os grupos, com 17 itens (23,5%), incluídos neste resultado tanto para o grupo 1 quanto para o grupo 2. Nestes itens, o grupo 2 (sem dificuldades escolares), apresentou resultados mais favoráveis que os do grupo 1. A categoria *comportamento* apresentou 12 itens de outras categorias que diferenciaram os grupos.

Quanto à categoria *status intelectual e acadêmico*, 17 itens (23,5%), incluídos neste resultado tanto para o grupo 1 quanto para o grupo 2. Nestes itens, o grupo 2 (sem dificuldades escolares), apresentou resultados mais favoráveis que os do grupo 1. A categoria *comportamento* apresentou 12 itens de outras categorias que diferenciaram os grupos.

Tabela 3
Autoconceito – Itens¹ que Diferenciaram os Grupos 1 e 2 com Significância Estatística

Categoria	Item	G1%	G2%
Comportamento (total de itens: 16)	45. Eu <i>não</i> odeio escola	70	100
	56. Eu <i>não</i> entro em muitas brigas	70	100
	62. Eu <i>não</i> sou atormentado em casa	65	95
<i>Status intelectual e acadêmico</i> (total de itens:17)	7. Eu <i>não</i> fico nervoso quando a professora me chama	65	100
	53. Eu sei muitas coisas	40	85
	26. Eu <i>não</i> sou lento em terminar meu trabalho de escola	35	75
	21. Na aula de ciências fico nervoso e tenho medo	25	55

Dos 16 itens incluídos na categoria *comportamento*, 3 (18%) diferenciaram os grupos 1 e 2, indicando, uma autoavaliação das crianças do grupo 1 orientada para uma percepção de si negativa quanto ao seu comportamento na escola e em casa.

Já os itens incluídos na categoria *ansiedade*, também computados em *status intelectual* e *acadêmico* e *popularidade*, referem-se a autoavaliação de sentimentos relacionados a nervosismo e exclusão. Nenhum dos participantes do grupo 2 considerou-se nervoso quando chamado pela professora. Quanto ao item “Eu *não* me sinto por fora das coisas”, também computado em *popularidade*, o grupo 2, em uma maior porcentagem, não se considerou alheio aos acontecimentos, comparativamente ao Grupo 1.

Os itens “Eu *não* sou desajeitado” e “Eu sou bom em música” não se encontram categorizados em nenhuma das categorias, sendo computados apenas na contagem do escore total. Os participantes do grupo 2 perceberam-se como menos desajeitados, comparativamente aos participantes do grupo 1. Estes por sua vez se perceberam como tendo mais habilidade para a música comparativamente aos participantes do grupo 2.

Quanto às categorias *aparência física e atributos* (13 itens) e *satisfação e felicidade* (10 itens), não foi observada diferença significativa entre os grupos quanto a nenhum dos itens.

Os dados relativos à associação entre as variáveis dos grupos 1 e 2 são apresentados na Tabela 4.

A Tabela 4 mostra que, no grupo 1, constituído por crianças com dificuldades de aprendizagem escolar que freqüentam o Ensino Alternativo, observa-se que o nível cognitivo avaliado pelo Raven se correlacionou positivamente com o autoconceito relacionado a *status intelectual*.

Em relação ao autoconceito geral, não foram observadas significativas do escore total com os escores de autoconceito relativos a *comportamento*, *status intelectual* e *popularidade*.

O autoconceito relacionado a *status intelectual* se correlacionou positivamente com o autoconceito geral e com o autoconceito relacionado à *popularidade*.

No grupo 2, crianças sem dificuldades de aprendizagem, observou-se que a avaliação de nível intelectual realizada através do Raven, correlacionou-se positivamente com o autoconceito vinculado à *popularidade*.

O autoconceito geral correlacionou-se positivamente com as áreas autoconceito relacionado a *status intelectual*, *popularidade* e *ansiedade*. Observou-se correlações significativamente positivas entre autoconceito geral e autoconceito a comportamento com as áreas de *status intelectual* e *popularidade*. Verificou-se correlações significativas entre autoconceito relacionado a *status intelectual* e *popularidade* e com as demais áreas de autoconceito.

Observou-se associações positivas entre o autoconceito geral relacionado à *ansiedade* e as demais áreas de autoconceito. O autoconceito geral e o autoconceito relacionado à *popularidade* se correlacionaram positivamente com o autoconceito geral e com o autoconceito relacionado a *status intelectual* e *ansiedade*.

Discussão

As crianças com dificuldades escolares e que freqüentam o Ensino Alternativo percebem com menor habilidade para apresentar competências cognitivas e dificuldades comportamentais no sentido de se adaptar às demandas do meio quando comparadas às crianças com dificuldades de aprendizagem escolar que freqüentam o Ensino Regular.

Tabela 4

Grupo 1 e 2 – Coeficiente de Correlação dos Valores Relativos ao Nível Intelectual e ao Autoconceito dos Grupos 1 e 2

		A	B	C	D	E	F
A	G1	1,00	0,32	0,04	<i>0,44*</i>	0,08	0,09
	G2	1,00	0,21	-0,22	0,05	0,26	<i>0,44*</i>
B	G1		1,00	<i>0,56*</i>	<i>0,77*</i>	0,13	<i>0,65*</i>
	G2		1,00	<i>0,53*</i>	<i>0,86*</i>	<i>0,85*</i>	<i>0,88*</i>

2. Estas percepções de autoconceito relacionadas a uma percepção negativa quanto às habilidades escolares apresentadas pelas crianças do Grupo 1 podem ser referidas ao que Renick e Harter (1989) destacam como efeito da comparação social. Os autores relatam em seus estudos que o processo de comparação social é de grande importância na formação da autopercepção dos estudantes com dificuldades escolares, no que se refere à competência acadêmica. Afirmam que estudantes com dificuldades escolares se percebem como menos competentes academicamente, quando se comparam com estudantes com rendimento satisfatório de suas salas de aula.

As percepções negativas, por parte do Grupo 1, no que se refere a comportamento e status intelectual podem estar relacionadas ao que Lindahl (1988) considera como o impacto continuado de situação de fracasso e desaprovações, o que possivelmente favorece a estas crianças sentirem-se inferiorizadas.

O autoconceito mais positivo do Grupo 2 nessas áreas também pode estar associado a uma maior autonomia e competência, variáveis estas consideradas por Deci, Hodges, Pierson e Tomassone (1992) como fatores motivacionais importantes para a aprendizagem.

Outro ponto a ser analisado diz respeito à maior popularidade das crianças do Grupo 2, possivelmente relacionado ao que Hamacheck (1995) destaca quanto aos estudantes com autoconceito mais positivo caracterizando-se como mais assertivos, sendo mais aceitos e respeitados nos grupos de pares.

Por outro lado, as crianças do Grupo 2 apresentaram mais indicadores de ansiedade comparativamente às crianças do Grupo 1, denotando possivelmente o esforço que empreendem para controlar-se e a preocupação em ser valorizado socialmente.

No que se refere às seis categorias de autoconceito avaliadas, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em relação à aparência e satisfação ou felicidade. Essas dimensões do autoconceito por sua vez não estão diretamente relacionadas com a habilidade acadêmica.

A percepção positiva das crianças do Grupo 1 quanto à habilidade para música pode ser considerada um recurso a ser aproveitado no sentido de preservar e favorecer o desenvolvimento destas crianças.

formais e assim ampliando as dimensões de vida. Por outro lado, as crianças sem dificuldades escolares apresentaram maior rendimento, segundo as profissionais, e maior autoconceito mais positivo e menor ansiedade, o que denotam mais ansiedade sugerindo maior estresse.

As crianças com dificuldades escolares, por sua vez, consideraram o Ensino Alternativo como mais positivo e significativo. Eles referiram autopercepções de dificuldades e de se sentirem aceitas pelas pessoas, professores e pela própria família. Afirmaram que as suas autopercepções estejam influenciadas por suas experiências de vida, sentem com relação a si, afetando seu comportamento, modo de viver e de agir. Perceberam-se mais capazes e como mais desejadas por suas pessoas, possivelmente em função de suas dificuldades.

Estas autopercepções se consideraram mais positivas e significativas para as crianças sem dificuldades escolares, que acreditam na capacidade de realização acadêmica e social, favorecendo-lhes essa auto-avaliação, que pode ter um efeito positivo para o seu desempenho.

Observa-se assim a importância das percepções de autoconceito positivo para as crianças no que se refere ao seu desempenho. Por outro lado, também no que se refere à aceitação social, as crianças com dificuldades escolares referiram autopercepções de dificuldades e de se sentirem aceitas pelas pessoas, professores e pela própria família. Afirmaram que as suas autopercepções estejam influenciadas por suas experiências de vida, sentem com relação a si, afetando seu comportamento, modo de viver e de agir. Perceberam-se mais capazes e como mais desejadas por suas pessoas, possivelmente em função de suas dificuldades.

Possivelmente o autoconceito positivo das crianças do Grupo 2 resulta tanto das suas experiências de vida quanto das suas percepções positivas com a vida familiar e social. As crianças do Grupo 2 apresentaram percepções positivas de autoconceito e de revisão (Abu Boersma, 1991; Hamacheck, 1995), que são resultado de uma percepção positiva do seu desempenho acadêmico, apontando que as crianças do Grupo 2 sentem-se positivos em relação a si próprias e ao seu desempenho. O seu funcionamento individual, na medida em que os indivíduos respondem às demandas sociais, pode ser influenciado por suas percepções de autoconceito e desempenho nos grupos de pares, com amostras diversas, selecionadas de maneira distinta quanto à escolaridade e ao nível de desempenho.

Quanto ao programa de suporte psicopedagógico na escola - Ensino Alternativo, conclui-se que as crianças com dificuldades escolares nele incluídas se percebem com baixa competência acadêmica, com dificuldades comportamentais e de aceitação pelos pares comparativamente às crianças sem dificuldades escolares. Tal dado chama atenção para a necessidade de valorização de outros princípios do Ensino Alternativo como o envolvimento da comunidade escolar e dos familiares dos alunos de modo a favorecer não só as habilidades acadêmicas, mas o desenvolvimento das habilidades sociais e de autoconceito, promovendo assim mecanismos de proteção ao desenvolvimento infantil.

Referências

Abu-Hilal, M. M. (2000). A structural model for predicting mathematics achievement: Its relation with anxiety and self-concept in mathematics. *Psychological Report, 86*(Pt 1), 835-847.

Angelini, A., Alves, I., Custódio, E. & Duarte, W. (1987). *Manual das matrizes progressivas coloridas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ashman, A. F. & Van Kraayenoord, C. E. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools, 35*, 391-400.

Beltempo, J. & Achile, P. A. (1990). The effect of special class placement on the self-concept of children with learning disabilities. *Child Study Journal, 20*, 81-103.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York, NY: McGraw Hill.

Boruchovitch, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: Uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 10*, 129-139.

Briggs, D. C. (2000). *A auto-estima do seu filho* (W. Dutra, Trad). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1986)

Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research, 58*, 347-371.

Chapman, J. W. & Boersma, F. J. (1991). Assessment of learning disabled students' academic self-concepts with the PASS: Findings from 15 years of research. *Developmental Disabilities Bulletin, Special Issue, 19*, 81-104.

Chapman, J. W. & Tunner, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 279-291.

Clever, A., Bear, G. & Juvonen, J. (1992). Discrepancies in self-concept and its importance in self-perceptions of children in integrated education. *Journal of Education, 26*, 125-138.

Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979). Are causal attributions for achievement related to the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1487-1504.

Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L. & Tomassone, J. (1992). A self-determination approach to the study of achievement. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 457-471.

Ensino Alternativo (1996). *Secretaria Municipal de Educação e Cultura*. São Paulo, 01 de novembro.

Hamacheck, D. (1995). Self-Concept and school achievement: A tool for assessing the self-concept component. *Journal of School Psychology, 13*, 419-425.

Harter, S. & Pike, R. G. (1984). The pictorial scale of personal acceptance for young children. *Child Development, 55*, 1-12.

Jacob, A. V. (2001). *O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e desempenho*. Doutoramento, Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental, São Paulo, SP.

Jacob, A. V. & Loureiro, S. R. (1999). O autoconceito e o desempenho escolar. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org), *Anais, XXII Congresso Brasileiro de Psicologia*, 165. Campinas, SP: SBP.

Jackson, L. D. & Bracken, B. A. (1998). Relationship between students' self-concepts and domain - Specific Self - Concepts. *Journal of School Psychology, 16*, 11-22.

Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal children and children with learning difficulties. *Educational Studies in Psychology, 13*, 11-20.

Lindahl, N. Z. (1988). Personalidad humana e cultura: A teoria de Erik Erikson. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 4*, 11-20.

Linhares, M. B. M., Parreira, V. L. C., Marturano, A. C. & Marturano, E. (1997). Caracterização dos motivos da procura de atendimento psicopedagógico clínica. *Medicina Ribeirão Preto, 26*, 148-155.

Piers, E. V. & Harris, D. B. (1984). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Los Angeles: Counselor Psychological Tests, West Hollywood.

Purkey, W. W. (1970). *Self concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Renick, M. J. & Harter, S. (1989). Impact of social comparison on the self-concepts of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology, 81*, 37-44.

Retenção está entre as maiores da A.L. (1997, 19 de outubro).

Sobre as autoras

Cynthia Barroso Okano é Mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. É Doutoranda em Saúde Mental pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. É Especialista em Psicologia Clínica.

Sonia Regina Loureiro é Psicóloga, Professora Doutora da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP) e docente nos Cursos de Pós-graduação em Ciências Médicas (Área: Saúde Mental) e Psicologia na USP-RP. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da USP-RP.