



ANDRESA APARECIDA FERREIRA

**“AUTOCONCEITO E DESEMPENHO ESCOLAR
DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS”**

**CAMPINAS
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRESA APARECIDA
FERREIRA

**“DESEMPENHO ESCOLAR E AUTOCONCEITO DE
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS”**

Orientador(a): Prof. Dr.^a. Selma de Cássia Martinelli

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA ANDRESA APARECIDA FERREIRA
E ORIENTADA PELO PROF.^{DR.} SELMA DE CÁSSIA MARTINELLI

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Selma de Cássia Martinelli", is written over a horizontal line.

CAMPINAS
2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F413d Ferreira, Andresa Aparecida, 1984-
Desempenho escolar e autoconceito de estudantes da educação de jovens e adultos. / Andresa Aparecida Ferreira. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Selma de Cássia Martinelli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alfabetização. 2. Autoconceito. 3. Desempenho acadêmico. 4. Educação de jovens e adultos. I. Martinelli, Selma de Cássia, 1964-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Academic performance and self-concept of students in adults and youth education.

Palavras-chave em inglês:

Literacy

Academic achievement

Self-concept

Youth and adults education

Área de concentração: Psicologia

Educacional **Titulação:** Mestra em Educação

Banca examinadora:

Selma de Cássia Martinelli

[Orientador] Evely Boruchovitch

Andréia Osti

Data de defesa: 16-12-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**DESEMPENHO ESCOLAR E AUTOCONCEITO DE
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Autor : ANDRESA APARECIDA FERREIRA
Orientador: Prof. Dr. SELMA DE CÁSSIA MARTINELLI

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida
por ANDRESA APARECIDA FERREIRA e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 16/ 12/ 2013

Assinatura: Selma Martinelli

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Indiara Or
Evily Bonchoutel
Selma Martinelli

2013

iii

Dedico este trabalho aos meus pais, Donizeti Aparecido Ferreira e Olívia A. dos Santos Ferreira, por sempre valorizarem minha vida acadêmica e por terem ensinado a seguir meu caminho com meus próprios passos.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus.

Agradeço à Prof^{ta} Dra. Selma de Cássia Martinelli pela sua orientação e por ter contribuído com seu vasto conhecimento. Agradeço a ela também por ter sido amiga, pela sua compreensão nas situações adversas e por ter acima de tudo, acreditado em minha capacidade de trabalho.

Agradeço aos amigos e amigas, os quais estão sempre solícitos a ajudar no que for necessário e torcem pela minha vitória.

Agradeço aos colegas de trabalho que tanto contribuíram no decorrer destes anos de estudos, em especial à Prof^{ta} e Diretora Claudínea C. N. Lima.

Agradeço a minha família pelo apoio constante durante todos os meus anos acadêmicos.

Muito obrigada!

(...)

“Nem nunca, propriamente reparei,

Se na verdade sinto o que sinto. Eu

Serei tal qual pareço em mim? Serei

Tal qual me julgo verdadeiramente?

Mesmo ante as sensações sou um pouco ateu,

Nem sei bem se sou eu quem em mim sente.”

Álvaro de Campos

RESUMO

O presente estudo teve como intuito investigar o desempenho escolar e o autoconceito de jovens e adultos que estão sendo submetidos ao processo de alfabetização. Grande parte dos estudos que se propuseram a analisar estas variáveis se detiveram a investigar crianças e jovens que cursam a escola na idade regular. A escassez de dados empíricos relativos aos estudantes adultos, que retornam à escola em idade não regular, quanto às variáveis de desempenho escolar e/ou emocionais, como o autoconceito, estão presentes tanto na literatura internacional quanto nacional. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo investigar o perfil de estudantes pertencentes ao programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, seu desempenho escolar e autoconceito. O estudo foi realizado com estudantes que participam da EJA em escolas públicas da rede de ensino municipal, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A amostra foi composta por 67 participantes que responderam a um questionário que investigava o perfil dos estudantes e instrumentos de avaliação do autoconceito e desempenho escolar. Para fins de análise os participantes foram divididos em três grupos, em função da faixa etária: grupo 1 (14 a 24 anos de idade); grupo 2 (27 a 38 anos de idade) e grupo 3 (40 a 61 anos de idade). A análise foi realizada através de estatística descritiva e pelo teste de Kruskal-Wallis para comparação entre grupos. Os resultados apontaram que os estudantes, em sua maioria, interromperam os estudos por motivo de trabalho e retornaram à escola em busca de realização pessoal. Quanto ao desempenho escolar os estudantes tiveram baixo desempenho em escrita e matemática e bom desempenho em leitura. No que se refere ao autoconceito os estudantes autorrelataram ter boa autoestima e níveis aceitáveis de satisfação pessoal.

Palavras-chave: alfabetização; autopercepções; desempenho acadêmico; autoconceito; educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

The present study was aimed to investigate the academic performance and self-concept of young people and adults who are undergoing the process of literacy. Most studies that have proposed to analyze these variables detained to investigate children and young people who attend school in regular age. The scarcity of empirical data relating to adult students who returned to school at non-regular ages - regarding school and/or emotional performance variables, such as self-concept - are present in both international and national literature. Accordingly, the present study aimed to investigate the profile of students belonging to EJA (Portuguese acronym for Education Program for Youth and Adults), their school performance and self-concept. The study was conducted with students who participate in EJA in public schools of municipal education, from a city in the state of São Paulo. The sample consisted of 67 participants who answered a questionnaire investigating the students' profile and of self-assessment and school performance tools. For purposes of analysis the participants were divided into three groups according to their age: group 1 (14-24 years old), group 2 (27-38 years old) and group 3 (40-61 years old). The analysis was performed using descriptive statistics and the Kruskal-Wallis test for comparison between the groups. The results showed that most students interrupted their studies due to work and returned to school in search of personal fulfillment. According to school performance, students had low performance in writing and mathematics and good performance in reading. In regard to self-concept, students have reported good self esteem and acceptable levels of personal satisfaction.

Key words: literacy; self-perceptions; academic achievement; self-concept; Youth and Adults Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – Desempenho escolar no Brasil	5
Aquisição da língua escrita	6
Aquisição e desenvolvimento da capacidade leitora	8
A aprendizagem matemática	10
A avaliação do desempenho escolar no Brasil.....	12
CAPÍTULO 2 – Autoconceito: aspectos conceituais	16
A diversidade na avaliação do autoconceito	21
CAPÍTULO 3 – Desempenho escolar e autoconceito: revisão da literatura	24
OBJETIVOS	30
CAPÍTULO 4 – MÉTODO	31
Participantes	31
Instrumentos	32
Procedimento de coleta de dados	34
Procedimento de análise de dados	34
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS	35
CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	57

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira, há décadas, vem sofrendo com os índices altos de analfabetismo, especialmente com relação a estudantes que não concluíram o ensino regular na idade própria. Estudos foram e estão sendo desenvolvidos na área e muitos deles discutem questões de políticas públicas e analisam a situação do ponto de vista social. O presente estudo tem como preocupação a situação educacional desses estudantes, mas se propõe a estudar o assunto por outro viés, voltado para o desempenho do aluno e suas questões pessoais. Nesse sentido, o presente trabalho visa investigar o perfil dos estudantes desta modalidade de ensino, o desempenho escolar de alunos jovens e adultos que estão em processo de alfabetização e seu autoconceito, que corresponde à percepção de si mesmo em relação a diferentes aspectos.

A educação de jovens e adultos - EJA percorreu um longo caminho até se configurar na modalidade de ensino atual. Para compreender o contexto em que se encontram os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, bem como suas características pessoais e sociais que permeiam o seu processo de ensino-aprendizagem, se faz necessário um retrospecto dessa modalidade de ensino em nosso país. Dessa forma, a história da Educação de Jovens e Adultos será apresentada de forma sucinta para oferecer uma visão geral do tema, destacando as principais políticas públicas destinadas a esses estudantes.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a educação de jovens e adultos se inicia desde a colonização do Brasil, pois já no Período Colonial, os educadores, além de suas missões religiosas também transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, tanto para os indígenas quanto para os escravos negros. Posteriormente, assumiram também as escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. No entanto, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, o sistema foi desorganizado e somente no Império há novamente preocupação com a educação dos jovens e adultos. Gadotti (2003) fornece um panorama mais detalhado do que foi a história da educação de adultos no Brasil. Segundo o autor, no contexto latino-americano diversas concepções vão surgindo e se dividindo em múltiplas correntes e tendências. Até os anos 40 a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural, e era entendida como democratização da escola formal. A história da educação de adultos pode ser dividida em três períodos. De 1946 a 1958, foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de “cruzadas”, e que tinham por objetivo erradicar o analfabetismo, o qual era

visto como se fosse uma “doença”, se falava inclusive em “zonas negras de analfabetismo”. O segundo período vai de 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização, o que culminou no Plano Nacional de Alfabetismo de Adultos, dirigido por Paulo Freire.

O terceiro período é da década de 80 e segue até os dias atuais. O governo militar promoveu campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e posteriormente, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Em seguida, em 1985 com a “redemocratização” e a implantação da “Nova República”, o MOBRAL é extinto e em substituição cria-se a fundação Educar, com objetivos mais democráticos. O autor ainda ressalta que a educação de jovens e adultos foi, assim, enterrada pela “Nova República” e o autodenominado “Brasil Novo” (1990), do primeiro presidente eleito depois de 1961, criou o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, apresentado com grande destaque publicitário em 1990 e extinto no ano seguinte sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado. Ainda na década de 90, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (LEI 9394/96) a educação de jovens e adultos ganhou destaque nos artigos 37 e 38, no sentido de assegurar a gratuidade das oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado (GADOTTI, 2003).

Em suma, retornando à década de 50, a educação de adultos era entendida principalmente como educação de base, como desenvolvimento comunitário. No final dos anos 50 há duas tendências mais significativas na educação de adultos que corresponde à educação libertadora, entendida como “conscientização”, proposta por Paulo Freire; e a educação funcional ou profissional, isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional. Na década de 70 essas duas correntes continuam. A primeira é entendida como educação não-formal, alternativa à escola; e a segunda, como suplência da educação formal. É nessa corrente que se desenvolve o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, com princípios opostos aos de Paulo Freire (GADOTTI, 2003). Embora a história da educação de adultos tenha passado por todas as iniciativas do Estado, com a implantação dos programas de alfabetização para adultos, o Brasil ainda sofre a crise de paradigmas da educação em geral, crise exemplificada pelo fracasso da maioria desses programas de alfabetização dos países de Terceiro Mundo.

Atualmente, mesmo com o apoio da LDB (LEI 9394/96), o índice de analfabetismo no país continua alto, pois segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE os indicadores de 2010 apontam que o índice de analfabetismo de pessoas de 15 a 24 anos era de 4,6%; de 25 a 39 anos era de 17,4%; de 40 a 59 anos de 35,5%; de 60 anos ou mais de idade indicavam que havia 42,6% de analfabetismo no país. Os números são alarmantes e para suprir essa demanda há programas de educação para esses jovens e adultos que não tiveram acesso à alfabetização na idade própria. Nos programas de educação, uma questão importante a ser considerada é o perfil dos estudantes da EJA, pois são escassos os estudos que retratam as características dessa população, o que pode tornar complexo o processo de ensino-aprendizagem (ANJOS, GOMES E SOUZA, 2012; NAIFF E NAIFF, 2008; SIQUEIRA, 2009). No entanto, de modo geral, pode-se dizer que os programas governamentais destinados à EJA são constituídos por uma população heterogênea de pessoas que se esforçam para voltar aos estudos e que trazem consigo lembranças de passagens fracassadas pela escola, situação que desafia o educador a efetuar um trabalho que garanta acesso à cultura letrada e que lhes possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

Segundo Gadotti (2003), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO no ano de 1991, ao tratar dos programas de alfabetização de adultos, destacava que o número de analfabetos aumentava cada vez mais e que parte desse problema e do fracasso dos estudantes poderia ser explicado através de vários vieses, como por exemplo, com relação a problemas de concepção pedagógica, metodológicos, ineficiência dos programas implantados e por inúmeras questões relativas ao perfil da clientela de jovens e adultos. É importante considerar que o adulto não pode ser tratado como uma criança, cuja história de vida está apenas no início, pois ele quer e precisa ver a aplicação imediata do que está aprendendo. O adulto geralmente apresenta-se temeroso com relação à escola, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, desenvolver autoestima, pois a sua “ignorância” pode lhe trazer tensão, angústia e complexo de inferioridade. De acordo com Furter (1974), há muitos anos a andragogia nos tem ensinado que a realidade do adulto é diferente da realidade da criança, mas ainda não foi incorporado esse princípio nas metodologias de ensino destinadas a esse público. A andragogia se refere à arte ou ciência de orientar adultos a aprender, o autor considera a andragogia como um conceito amplo de educação e para orientá-los a aprender é preciso considerar que as experiências são a fonte mais rica para a aprendizagem. O modelo andragógico se baseia nos

seguintes princípios: necessidade de saber; autoconceito do aprendiz; papel das experiências; prontidão para aprender; orientações para a aprendizagem e motivação.

Nesse sentido, o retorno dos indivíduos aos bancos escolares pode desencadear reflexões antagônicas tanto a respeito de si mesmo quanto com relação à aprendizagem e podem também mobilizar esses princípios. Considerando o contexto que norteia a educação de jovens e adultos, é plausível considerar que a população de jovens e adultos possa ter vivenciado experiências negativas em relação à escola e ao fato de não terem frequentado a mesma na idade própria, o que pode tanto ter repercussões nos sentimentos sobre si mesmos, quanto sobre a aprendizagem. Este estudo prioriza a investigação sobre uma dessas percepções de si mesmo, denominada autoconceito, e de uma análise do desempenho escolar destes estudantes.

Dessa forma, o primeiro capítulo deste trabalho trará informações a respeito do desempenho escolar dos estudantes em nosso país. O capítulo tem como objetivo mostrar um panorama geral do Brasil no que diz respeito aos índices de analfabetismo, principalmente na faixa etária dos participantes deste estudo. Além disso, será descrito, em linhas gerais, o aspecto da aquisição da escrita, da leitura e da matemática. No segundo capítulo será abordada uma das variáveis deste estudo, o autoconceito. Nele, será exposto como o autoconceito é entendido pelos estudiosos da área, no que diz respeito ao seu desenvolvimento desde o nascimento até a idade adulta e como ele é considerado atualmente na literatura quanto à sua multidimensionalidade. No terceiro capítulo o leitor encontrará um panorama recente das pesquisas nacionais e internacionais sobre as variáveis do estudo, sobretudo no que diz respeito à relação entre autoconceito e desempenho escolar. É importante ressaltar que este capítulo tem como intuito apresentar, em linhas gerais, os resultados das pesquisas que trabalharam com as duas variáveis em um mesmo estudo, embora nem todas as pesquisas se comparem ao que está sendo estudado neste trabalho, devido à heterogeneidade quanto à faixa etária e objetivos.

No capítulo 4 será apresentado o método utilizado na pesquisa, bem como a descrição dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e análise de dados. A partir do aporte teórico e dos dados empíricos, os resultados são apresentados no capítulo 5 e discutidos no capítulo 6, objetivando assim, realizar uma análise exploratória do perfil destes estudantes, do desempenho escolar e do autoconceito apresentado por jovens e adultos que estão em processo de alfabetização.

CAPÍTULO 1 - DESEMPENHO ESCOLAR NO BRASIL

O Brasil enfrenta uma crise na educação que vem de longa data, o que faz com que cada vez mais os pesquisadores se questionem sobre o que ou quais fatores podem justificar os baixos índices de desempenho escolar ou ainda o que poderia ser feito para reverter essa situação. Tal panorama pode ser observado, por exemplo, nos dados do Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF / 2011- 2012, o qual foi criado em 2001 com o intuito principal de oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos indivíduos. O INAF trabalha com base numa amostra da população de dois mil brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas, avaliando assim a situação da população quanto a um dos principais resultados da educação escolar, que corresponde à capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas como, por exemplo, sobre o itinerário de um ônibus ou o cálculo do desconto de um produto.

Os entrevistados respondem a 38 perguntas relacionadas ao cotidiano e são classificados em quatro níveis diferentes de alfabetismo: pleno, básico, rudimentar e analfabetismo. Há também uma classificação sintética que opõe o analfabetismo funcional (analfabeto absoluto e alfabetização rudimentar) ao alfabetismo funcional (níveis básico e pleno de habilidades). Dessa forma, aqueles que não atingem o nível pleno ou básico são considerados analfabetos funcionais, ou seja, são capazes de ler e escrever, mas não conseguem interpretar e associar informações. Segundo os dados do INAF (2011- 2012), referentes aos jovens e adultos, o índice de analfabetismo funcional é alto, atingindo 27% e destes, 6% podem ser considerados analfabetos absolutos, apesar de terem cursado de um a quatro anos do ensino fundamental. Se somarmos a esse percentual as pessoas com nível básico de alfabetização, o número cresce para 74%. Isso significa que apenas 26% dos jovens e adultos conseguem atingir o nível pleno de habilidades o que é esperado do jovem ao completar os nove anos do ensino fundamental.

A partir destes dados pode-se refletir sobre o fato de que essas pessoas poderiam ou deveriam ter a oportunidade de retornar à escola, já que muitas delas não puderam frequentá-la na idade própria. No entanto, sabe-se que o ensino destinado a essas pessoas e que ficou denominado como Educação de Jovens e Adultos - EJA é historicamente escasso no Brasil. Sabe-

se ainda que hoje, cerca de 60 milhões de brasileiros deixaram de completar o ensino fundamental de acordo com dados do Censo 2010 e paralelamente a isso a oferta de vagas em EJA não chega a 5% da necessidade nacional.

Ainda que pesem inúmeras dificuldades para o retorno dessa população à escola destaca-se a importância de maior investimento nessa modalidade de ensino, não só com relação à ampliação de vagas, mas também com relação ao estímulo e motivação para que os jovens e adultos retornem aos bancos escolares. Assim há que se considerar que o retorno desse público à escola traz à tona a questão da aprendizagem, seja de escrita, leitura ou da matemática. Para tanto, é importante tratar dessas aquisições, sobretudo durante o processo de alfabetização dessa população.

Aquisição da língua escrita

A linguagem escrita possibilitou aos seres humanos expandir as possibilidades de comunicação, serviu como instrumento para o desenvolvimento da ciência, da literatura e da própria história e, transformou as formas educativas, a partir do momento que substituiu a transmissão oral dos saberes.

Sabe-se que um dos maiores desafios para a escola, especificamente para o jovem e adulto letrado, é ser plenamente alfabetizado. A alfabetização implica inúmeros processos, dentre os quais, processos do ponto de vista cognitivo que podem ser chamados de etapas para que o indivíduo consiga ler e escrever. Para Gelb (1976) escrever é uma atividade complexa que implica em múltiplas operações, um amplo conjunto de conhecimentos e que para seu sucesso deve desenvolver-se simultaneamente o processo de codificação e a compreensão ou produção de textos (composição escrita). Nesse sentido, a codificação seria a forma mais básica da escrita e implicaria numa transformação da linguagem em símbolos e a composição numa transformação do pensamento em linguagem (CITOLER, 2000).

Segundo Condemarín e Chadwick (1987) a escrita é ao mesmo tempo grafismo e linguagem expressiva e, portanto, está intimamente ligada à evolução das possibilidades motoras que lhe dão forma e ao conhecimento linguístico, que lhe dá sentido. Para esses autores, somente após ter conseguido obter a automatização da técnica instrumental básica, e que tem sido referida como processo de codificação, é que a criança consegue deslocar sua atenção para outros

aspectos da escrita como a ortografia, a gramática, a sintaxe e principalmente o conteúdo que pretende comunicar, fazendo este parte do processo de composição da escrita.

De acordo com o paradigma da Ciência Cognitiva da Leitura (FRITH,1985), há três etapas críticas nesse processo. Na primeira, o indivíduo deve ser capaz de identificar palavras como imagens; na segunda, deve ser capaz de identificar os menores componentes das palavras, denominados fonemas, e estabelecer sua relação com os grafemas que lhes correspondem. Na terceira e última etapa, deve dominar a ortografia, ou seja, as regras que regem a correta grafia das palavras.

Em algumas línguas, as quais podem ser chamadas de línguas transparentes, é possível assegurar a escrita correta das palavras ou pseudopalavras apenas pela via fonológica (transposição grafema-fonema), pois não há irregularidades entre as correspondências fonema-grafema. No entanto, em outras línguas, como a língua portuguesa, por exemplo, são necessários outros mecanismos para garantir uma correta representação das palavras, como no caso de palavras irregulares ou homófonas (palavra que contém fonema que pode ser representado por mais de um grafema). É necessário, nestes casos, considerar outra via nesse processo de produção escrita, a chamada via ortográfica. Essa via recorre às representações ortográficas das palavras que estão armazenadas na memória a longo prazo, as quais foram processadas ou utilizadas anteriormente pelo indivíduo. Essa via é necessária para escrever palavras que contém sons que podem ser representados por mais de um grafema, palavras irregulares ou quaisquer palavras que podem originar erros ortográficos devido ao fato de não existir uma regra precisa de correspondência fonema-grafema (CITOLER, 2000).

A existência dessas vias deu origem ao modelo evolutivo de Frith (1985), o qual estabelece três fases: a fase logográfica que corresponde ao desenvolvimento da consciência metalinguística. Nela, o indivíduo é capaz de escrever poucas palavras, ainda não considera os signos gráficos como símbolos dos sons. A segunda fase é a alfabética, nesse momento o indivíduo já consegue fazer a correspondência fonema-grafema e aplicá-la de maneira sistemática na escrita das palavras. O indivíduo, ao escrever, comete muitos erros de substituição de um grafema por outro, mas erram menos quanto à omissão, adição ou inversão da ordem das letras ao escrever as palavras. Por último, a terceira fase chamada de ortográfica. Nessa fase o indivíduo escreve muitas palavras sem necessidade de aplicar as regras de correspondência fonema-grafema porque ele se informa através do mecanismo de resgate às informações armazenadas em sua

memória quanto aos padrões ortográficos das palavras. No entanto, assim como na leitura, o processo de aquisição da língua escrita necessita automatizar-se para alcançar o domínio em sua forma mais complexa, como na composição de texto. Dehaene (2007) descreve como o processo de alfabetização modifica o cérebro e também mostra que não há nada de automático neste processo. Portanto, adultos ainda não alfabetizados não possuem a capacidade inata de identificar fonemas, os quais devem ser explicitamente ensinados para que o indivíduo percorra todas as etapas.

Apesar dos autores tratarem de forma diferente essas etapas (codificação e composição), elas têm em comum o fato de envolverem dois processos básicos durante a aquisição da escrita, o que permite verificar pelo desempenho acadêmico, em atividades de escrita, se tal aquisição foi ou não incorporada. Assim, o presente estudo se propõe a verificar o processo de codificação através de atividades de escrita de palavras dos estudantes que cursam a EJA que estão no início da alfabetização.

Aquisição e desenvolvimento da capacidade leitora

A aquisição da leitura é entendida como a capacidade de decodificação de palavras, esse domínio implica aprender a discriminar e identificar as letras isoladamente, formando grupos de letras que juntas representam uma forma ortográfica com significado. Para o indivíduo ser capaz de decodificar adequadamente uma palavra, precisa compreender a relação existente entre os símbolos gráficos e seus sons, assim como na aquisição da língua escrita. Além disso, é preciso muito esforço e prática para que seja capaz de adquirir a fluência em leitura, o que compreende não só decodificar, mas atribuir significado àquilo que lê (CITOLER, 2000).

O ato de ler requer um alto grau de abstração, para que essa atividade seja realizada com êxito. Gelzheiser e Clark (1991) agruparam em três categorias os diferentes tipos de sinais que a leitura proporciona. A primeira categoria são os símbolos gráficos utilizados para representar os sons, pois conhecer a correspondência fonológica é essencial para interpretar as palavras. Se o indivíduo não reconhece a correspondência fonema-grafema, os signos permanecem como signos abstratos, sem significado. Por esta razão, o ensino inicial da língua e especificamente da leitura deve se dedicar a chamar a atenção do indivíduo para essas diferenças, para que possa discriminá-las e identificar as correspondências fonológicas.

De acordo com Willows (1991) além da correspondência fonema-grafema, há aspectos perceptivo-visuais que são essenciais no início da aquisição da leitura, tais como a precisão da percepção visual das letras e palavras; análise visual das formas das letras e extração dos traços invariantes para o reconhecimento de qualquer tipo ou fonte de letra; discriminação visual das letras que são altamente semelhantes; memória visual dos padrões das letras individualmente e posteriormente padrões de palavras para o reconhecimento direto na leitura da palavra; habilidade visuo-espacial e direcional para seguir corretamente a trajetória da escrita (esquerda para direita; de cima para baixo; integração visuo-linguística) para associar as letras e palavras com seus sons e significados.

A segunda categoria corresponde aos sinais contextuais que podem atuar, por sua vez, como sinais para ajudar na decodificação das palavras. Com isso, se há uma palavra que o leitor desconhece ele pode observar o contexto, o qual determina se a palavra é sintaticamente correta e se possui sentido na frase. Finalmente, a terceira categoria de sinais corresponde às estruturas, as quais consistem em uma série de convenções características da língua escrita, como a direção da escrita (esquerda para direita), como o fato de cada parágrafo conter uma ideia principal ou ainda que os textos estejam estruturados de diferentes formas como narrativa, expositiva, dissertativa e assim por diante. O bom leitor conhecerá e se utilizará desses sinais dando atenção necessária para cada um deles com o intuito de se tornar um leitor proficiente. Ainda que a compreensão de um texto dependa de outros fatores como os sintáticos, semânticos, motivacionais e conhecimento prévio, o conhecimento expresso das palavras é um requisito essencial para o desenvolvimento da capacidade leitora. (CITOLER, 2000)

O desenvolvimento da capacidade leitora se difere do processo de compreensão do significado que o texto apresenta, ou seja, saber ler não significa compreender ou interpretar um texto. O processo de aprendizagem de leitura é independente do processo de compreensão, embora sejam altamente correlacionados, sendo que a compreensão a partir da leitura aumenta em função da fluência (HIRSCHMAN, 2003).

De acordo com esse paradigma, Oliveira (2010) ressalta que o processo de alfabetização requer o domínio de três competências básicas semelhantes à da aquisição da escrita: a consciência fonológica, ou seja, a capacidade de segmentar palavras e de notar que as palavras são compostas por fonemas; o domínio do princípio alfabético, ou seja, o conhecimento de que as letras do alfabeto são símbolos que representam os componentes dos sons que ouvimos na fala,

isto é, que os grafemas representam os fonemas; e, por último, para que haja compreensão da leitura é necessária uma competência adicional, a fluência. O mesmo autor relata ainda:

Uma pessoa só consegue fazer sentido do que lê se é capaz de ler pelo menos 70 ou 80 palavras por minuto, tendo em vista as limitações de processamento da memória de curto prazo. As evidências acumuladas a esse respeito nos últimos 30 a 40 anos vão desde a postulação do processamento automático de informação na leitura por LaBerge e Samuels (1974) até os achados sobre a gestão automática das sacadas e fixações conforme a revisão de literatura realizada pelo National Reading Panel Report (2000) nos EUA, doravante denominado NRPR (OLIVEIRA, 2010, p.673)

É importante ressaltar que, de modo geral, tanto na aquisição da escrita quanto na da leitura existem vários níveis de complexidade, iniciando desde o mais básico como reconhecimento da correspondência fonema/ grafema ou leitura e composição de palavras, ainda que sem compreensão de significado, até à escrita e leitura com compreensão de um determinado texto. Portanto, destaca-se aqui que o presente trabalho irá se deter apenas ao nível mais básico de aquisição, tanto no que diz respeito à escrita, quanto com relação à leitura, por se tratar de estudantes que estão no início do processo de alfabetização.

A aprendizagem matemática

No campo da matemática, os psicólogos cognitivos tem buscado compreender como se representa internamente o conhecimento e a sequência evolutiva da aprendizagem e com isso tem proporcionado explicações detalhadas das estratégias que os indivíduos utilizam no cálculo e na resolução dos problemas matemáticos.

Segundo Kamii (1990), a qual tem seus estudos baseados na teoria piagetiana, a construção do número pela criança passa por três tipos de conhecimentos. O primeiro é o conhecimento físico, o qual representa o conhecimento da realidade externa a partir da observação. Outro conhecimento é o lógico-matemático que consiste na coordenação de relações (por exemplo: igual, diferente e mais). O terceiro e último, é o conhecimento social (convencional) que se refere às convenções construídas pelas pessoas, as quais são de natureza arbitrária. A autora critica o fato das pessoas acreditarem que os conceitos numéricos devem ser

ensinados através da transmissão social, pois defende que as crianças devem ser encorajadas a pensarem de forma ativa e autônoma em diferentes situações.

Atualmente se concebe que a competência matemática segue um processo de construção lento e gradual, que vai desde o concreto e específico até o abstrato e geral e que as atividades concretas e manipulativas com os objetos constituem o conhecimento desta construção. A habilidade matemática elementar pode-se decompor em uma série de subhabilidades entre as quais se distinguem a numeração, o cálculo, a resolução de problemas, a estimativa, conceitos de medida e algumas noções de geometria. Para que essas aprendizagens se efetuem, há princípios aplicáveis a toda situação educativa, dentre os quais destacam-se o processo de construção ativa, conhecimentos prévios, conhecimento declarativo e procedimental, automatização dos procedimentos, aplicação do conhecimento em vários contextos, aspectos metacognitivos de controle, análise do erro sistemático, aspectos afetivos e motivacionais do indivíduo (CITOLER, 2000).

Na mesma direção Brito (2000) salienta que a aprendizagem matemática não ocorre como uma mera absorção, mas sim como um processo de construção ativa por parte do sujeito, desse modo é preciso que estabeleça relações entre os conceitos, o que leva a sucessivas elaborações e reestruturações do conhecimento. No que diz respeito especificamente à solução de problemas matemáticos, a autora afirma que pode ser definida como um processo cognitivo que visa transformar uma dada situação em uma situação dirigida a um objetivo, quando o indivíduo não consegue um método de solução imediato para o problema. Com isso, apresenta quatro características básicas: é cognitiva, é um processo, é dirigida a um objetivo e é pessoal, pois depende do conhecimento prévio do indivíduo. A solução de problemas é altamente dependente dos conceitos e princípios anteriormente aprendidos que estão na memória, combinados de forma a levar ao resultado final, o que permite que a estrutura cognitiva se amplie e inclua os elementos novos, sejam os relativos ao conhecimento declarativo ou ao conhecimento de procedimentos.

Sobre esses princípios Citoler (2000) explica que o conhecimento declarativo é o conhecimento dos conceitos matemáticos; e o procedimental, é o conhecimento dos algoritmos e as estratégias de resolução de problemas. Para ter o pleno domínio dessas habilidades anteriormente descritas, é preciso outro princípio que é a automatização dos procedimentos, pois devido às limitações da capacidade de processamento humano, se faz necessário liberar recursos

cognitivos mais elementares na execução das operações matemáticas para poder se dedicar às de ordem superior, que requerem habilidades cognitivas mais complexas.

Após a automatização dos conhecimentos, para se obter a competência matemática, ainda é preciso de alguns princípios como a aplicação de tais conhecimentos em uma variedade de contextos, desenvolver habilidades metacognitivas de controle e autorregulação da aprendizagem, analisar os erros sistemáticos em um procedimento para compreender as estratégias que foram ou que deveriam ser utilizadas. Para fins deste estudo, será analisado apenas o desempenho que o indivíduo demonstra com relação ao cálculo de operações matemáticas, uma vez que o instrumento utilizado no estudo se limita a verificar apenas a resolução dos algoritmos, não se detendo ao domínio de resolução de problemas, o que demandaria também a habilidade de interpretação.

As diversas considerações feitas a respeito do ensino e aprendizagem da leitura, escrita e matemática trataram dos processos cognitivos envolvidos nessas aquisições. No entanto, cabe ainda destacar que o ser humano é influenciado por uma infinidade de situações ou condições tais como, suas emoções, seus interesses, suas relações afetivas e sociais. Com isso, é imprescindível dar importância aos aspectos afetivos e motivacionais no processo inicial de alfabetização, pois fracassos iniciais podem levar os alunos a uma visão negativa de aprendizagem, gerando ansiedade, condutas de evitação e de desistência frente às atividades, o que impede cada vez mais seu progresso na escola.

Assim, pode-se considerar que os alunos da EJA podem ter incorporado um sentimento de fracasso por não terem podido frequentar o ensino regular na idade própria e, conseqüentemente, não concluírem seus estudos. Partindo dessa premissa é que o presente trabalho se propõe a analisar o desempenho destes estudantes e o autoconceito dos mesmos por se considerar que estas sejam variáveis importantes e até mesmo determinantes não só do desempenho, mas da permanência ou não destes estudantes nesta modalidade de ensino.

A avaliação do desempenho escolar no Brasil

No Brasil, há uma vasta literatura que trata de analisar e investigar o desempenho escolar dos estudantes dos diversos níveis de ensino. Estudos dessa natureza são, no entanto, raros quando se trata da educação de jovens e adultos. Nessa modalidade de ensino, as pesquisas tem

adotado uma perspectiva de analisar mais voltada para as políticas públicas destinadas a esse público. A quase total ausência de dados que permitam analisar o aproveitamento e o desempenho desses alunos com relação ao que estão aprendendo na escola, numa fase mais tardia de suas vidas foi uma das questões que motivou a proposição desse estudo. Assim, para a realização deste trabalho, os alunos da EJA foram avaliados com relação ao seu desempenho escolar. Com esse propósito procedeu-se a uma busca sobre os instrumentos disponíveis para tal avaliação, a fim de selecionar o teste mais adequado para essa população.

Para obter um panorama geral nacional dos instrumentos utilizados nas pesquisas em educação que avaliaram o desempenho escolar, foi realizado um levantamento bibliográfico desde a última década, nas bases de dados *Scientific Library On Line* - SCIELO e EDUBASE, utilizando a palavra-chave *desempenho escolar*. Dentre os inúmeros artigos que versavam sobre desempenho escolar, selecionaram-se apenas os que em sua metodologia haviam utilizado teste para averiguar esse desempenho, sendo excluídos aqueles que apenas contextualizavam o desempenho escolar sem o intuito de quantificá-lo. Em suma, quanto aos instrumentos, os artigos utilizaram entrevistas, notas atribuídas pelo professor, número de faltas e reprovações, resultados de avaliações externas realizadas por órgãos governamentais e testes específicos de avaliação da leitura, escrita e matemática.

Os artigos que utilizaram entrevistas tiveram como intuito obter informações a partir da opinião dos professores quanto aos alunos que tinham dificuldade na aprendizagem, ou que foram indicados para reforço escolar. Nestes estudos, as variáveis envolvidas que foram relacionadas ao desempenho escolar foram classificação racial (CARVALHO, 2005); motivação para aprender (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011); e estresse infantil (LEMES et. al, 2003). Já os artigos que utilizaram as notas de avaliações internas realizadas pelos professores para aferir o desempenho, e o número de faltas e reprovações, foram estudos relacionados à área da saúde, pois relacionaram o desempenho à síndrome pré-menstrual (APPROBATO, et. al, 2001); a sintomas depressivos (BAPTISTA, et. al, 2006); e ao uso de drogas (TAVARES; BÉRIA; LIMA, 2001). Tais estudos, por se tratarem de assuntos mais relacionados à área da saúde, que era o foco de interesse, utilizaram medidas de desempenho escolar pontuais, ou seja, notas atribuídas por uma única prova referente a um determinado conteúdo, as quais podem não corresponder de maneira adequada ao real desempenho desses alunos.

A maioria dos artigos selecionados, estes mais relacionados à área da educação, utilizaram medidas de avaliações externas, aplicadas em larga escala, realizadas por órgãos governamentais e testes específicos, mas que foram propostos para um determinado estudo de um grupo de pesquisadores. Os artigos que tiveram como instrumento as avaliações externas realizadas por órgãos governamentais utilizaram as notas desses exames estaduais e/ ou nacionais como medida de desempenho escolar. Dentre essas avaliações, pode-se destacar o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP e exames semelhantes de outros estados (ANDRADE; LAROS, 2007; FRANCO, et. al, 2007; NASCIMENTO, 2007; ALVES, 2007; ANUNCIAÇÃO; VERHINE, 2007; LIMA, PEQUENO; MELO, 2008; MARTINELLI; GENARI, 2009). Dentre os testes que avaliavam a escrita, leitura e matemática, e que em sua maioria foram feitos para fins específicos, ou seja, para realização de determinadas pesquisas de um grupo de pesquisadores, destacam-se Dell’Aglío e Hutz (2004); Gardinal e Marturano (2007); Hazin, Frade e Falcão (2010) e Machado (2011). Dentre os diferentes instrumentos utilizados nestes estudos, destaca-se o Teste de Desempenho Escolar – TDE, o qual avalia o desempenho dos alunos em escrita, leitura e matemática. O Teste de Desempenho Escolar de Stein (1994) trata de um teste psicométrico que emprega itens em escala, o qual tem por objetivo uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar. O teste foi padronizado para estudantes de 1ª a 8ª séries do primeiro grau, o que corresponde atualmente do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Tal instrumento está fundamentado em critérios elaborados dentro do contexto brasileiro e surgiu como uma possibilidade de preencher a lacuna existente de instrumentos de medição psicopedagógicos e, mesmo após quase 20 anos, continua sendo um dos únicos instrumentos validados e padronizados para avaliar desempenho escolar em nosso país.

Com relação aos estudos que utilizaram o TDE como forma de avaliação do desempenho escolar de estudantes encontra-se o estudo de Dias, Enumo e Turini (2006) que avaliaram o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental; o de Torres e Ciasca (2007) que investigaram a relação entre a queixa do professor e a avaliação psicológica em crianças com dificuldade de aprendizagem; o trabalho de Zuanetti, Schneck e Manfredi (2008) que relacionou o desempenho escolar à consciência fonológica de estudantes; os estudos de Pereira, Santos e Williams (2009) e Siqueira e Dell’Aglío (2010) que tiveram como foco crianças e adolescentes vitimizados e/ ou institucionalizados; o estudo de Pereira et. al (2011) que investigou as possíveis

contribuições da educação infantil para o desempenho e a competência social de escolares. E, por último, destacam-se os trabalhos que relacionaram o desempenho escolar aos aspectos relacionados à autopercepção de estudantes, os quais se assemelham à variável afetivo-emocional que foi estudada no presente trabalho (MILANI; LOUREIRO, 2009; FERREIRA; CONTE; MARTURANO, 2011; CIA; BARHAM; FONTAINE, 2012).

O levantamento desses estudos e a busca por instrumentos de avaliação do desempenho escolar de estudantes revelou serem estes escassos e pode-se dizer quase inexistentes no Brasil. O único teste padronizado para esse fim é destinado à população infantil e/ ou adolescente e já tem quase 20 anos de sua publicação. Nesse sentido, ressalta-se que não foi encontrado nenhum artigo que utilizasse um teste para avaliar o desempenho escolar de adultos em processo de alfabetização que é o interesse deste trabalho. É importante mencionar que os instrumentos que se destacaram tanto com relação à confiabilidade, quanto com relação à maior utilização pelos estudiosos foram as avaliações institucionais externas, realizadas pelos órgãos governamentais e os testes específicos de desempenho escolar como o TDE. Dessa forma, optou-se neste trabalho, já que não há testes de desempenho escolar específicos para a população adulta em processo de alfabetização, pela utilização do Teste de Desempenho Escolar, o qual tem sido utilizado em larga escala pelos estudiosos.

CAPÍTULO 2 – AUTOCONCEITO: ASPECTOS CONCEITUAIS

O estudo sobre as autopercepções ganhou impulso na pesquisa psicológica recentemente, como decorrência da influência da psicologia sociocognitiva. Esta abordagem defende a ideia de que a compreensão das autopercepções, ou seja, a maneira como o próprio indivíduo se vê ou se avalia é importante na medida em que pode influenciar, entre outros, aspectos relativos à motivação, a escolha de atividades, a quantidade de esforço investido em uma atividade, a tolerância aos obstáculos e a persistência frente às adversidades ocorridas no decorrer da vida do indivíduo (FONTAINE, 2005). Dentre as percepções que o indivíduo constrói a respeito de si mesmo destaca-se, neste estudo, a variável psicológica referente ao autoconceito.

De acordo com Candieux (1996), o autoconceito pode ser definido como um conjunto de atribuições que um indivíduo faz a respeito de si, de seu comportamento, das suas características físicas e pessoais, numa variedade de situações objetivas. Este autor ressalta que o autoconceito envolve a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, de um modo global, como também atribuições que faz de características específicas do seu modo de ser, caracterizando domínios específicos de competência e percepção, relacionados ao comportamento, aparência, desempenho acadêmico, aceitação social, dentre outros.

Nessa mesma direção, Harter (1998) define autoconceito como sendo as atribuições que a pessoa faz a respeito de si mesma, como ela se percebe e o que ela pensa sobre suas características pessoais. A autora assinala que o autoconceito é construído nas interações e pode se modificar conforme a criança cresce e se desenvolve. Também pode-se apontar três características principais nessa construção do autoconceito. A primeira característica é descritiva, avaliações conscientes de si, abrangendo aspectos específicos de capacidades e competências. Essa construção inicia-se desde a primeira infância, em que a ênfase é nas características do comportamento, e se expande até a adolescência, com constructos psicológicos abstratos.

A segunda refere-se ao fato de que o autoconceito é avaliativo, ou seja, diz respeito às respostas emocionais positivas ou negativas referentes ao que as pessoas atribuem a elas em certas situações. Ainda afirma que a autoestima é usada para descrever essas características. A terceira e última característica do autoconceito é a congruência, que está relacionada às discrepâncias entre a autoavaliação e a avaliação externa. Nesse sentido, pode-se dizer que quando a autopercepção da pessoa corresponder à percepção que os outros têm dela, o

autoconceito é congruente. Da mesma forma, quando a autopercepção não corresponder à percepção que os outros têm com relação a ela, o autoconceito não é congruente (HARTER, 1998). De acordo com Candieux (1996) a congruência do autoconceito da pessoa é subjetiva e afeta o comportamento emocional dos outros e também da própria pessoa.

De acordo com Harter (1998) pode-se entender o autoconceito como sendo um tipo de percepção a respeito de si mesmo e de crenças a respeito do próprio *self*. Para compreender como isso acontece ela descreve o desenvolvimento do *self*, ou seja, do “eu”, de acordo com “responsabilidades” ou “tarefas” que aparecem em todos os níveis de desenvolvimento, desde a primeira infância até a idade adulta. A autora afirma que na primeira infância a “responsabilidade” ou tarefa do indivíduo seria diferenciar seu *self* dos outros, assim quando há dificuldade nessa distinção pode-se reduzir o seu senso de onipotência e controle, culminando em frustração, ansiedade e raiva. Mais tarde, com o desenvolvimento da linguagem, já é possível a construção de uma “autobiografia” do *self*, ou seja, o indivíduo já é capaz de se autoperceber, mas também pode falsificar autorrepresentações, se autopercebendo de uma forma que não representa sua autêntica experiência, ou seja, não condizente à realidade. Surge nesse momento do desenvolvimento uma habilidade cognitiva para construir um mapa representacional que lidera a percepção da criança.

Desse modo, na “médica infância”, surge a habilidade de fazer comparações sociais, o que permite à criança a capacidade de construir dois tipos de *selves*, que a leva a fazer possíveis discrepâncias entre o *self* real e o *self* ideal, ou seja, a criança é capaz, através das comparações sociais, de perceber o que seria ideal (*self* ideal), se autoavaliar de acordo com essa percepção (*self* real) e traçar a “distância” entre esses *selves*. Já no início da adolescência, esse processo de comparação entre seus *selves* (real e ideal) pode ser influenciado pelas avaliações que outras pessoas fazem a seu respeito, ou seja, o indivíduo pode internalizar as avaliações externas realizadas por pessoas significantes. Dessa forma, se estas avaliações externas forem negativas, esse processo introspectivo do indivíduo de “olhar para o seu próprio *self*”, exercendo a autoconsciência e a autorreflexão poderá ameaçar o sistema de desenvolvimento do *self*, o que contribuirá para um decréscimo em sua autoestima, ou ainda, na adolescência o indivíduo pode se voltar para si mesmo e ter a experiência de conflito dos múltiplos *selves* (HARTER, 1998).

O desenvolvimento do *self*, segundo a autora, continua na vida adulta durante o processo das autoavaliações, as quais se tornam mais estáveis e mais resistentes à mudança. Dessa forma,

quando as autoavaliações não forem favoráveis, serão mais resistentes à mudança e estarão associadas com outros sintomas negativos como, por exemplo, a depressão. Por outro lado, um estado de elevada autoestima pode remeter a outras responsabilidades que incluem elevada preocupação com o *self*, o que pode interferir na produtividade e nas relações interpessoais na idade adulta.

Harter (1998) ressalta que têm se buscado conhecer cada vez mais sobre o desenvolvimento do *self* na vida adulta, pois se têm postulado que o desenvolvimento do *self*, bem como a autopercepção, servem para organizar a experiência, dar direção ao comportamento e prover proteção psicológica ao indivíduo. A estrutura do *self* tem recebido maior atenção pelos desenvolvimentistas cognitivos, os quais têm sugerido como essas estruturas cognitivas estão se desenvolvendo e tendo impacto na organização das autorrepresentações, aqui entendida também enquanto autopercepções. Segundo Harter (1998) o conhecimento que se tem sobre o desenvolvimento das estruturas do *self* na idade adulta parte do que a autora chama de “modelos de processamento da informação”, que corresponde ao aumento da especificidade das autopercepções. A autora ressalta ainda que o autoconceito do indivíduo tem sido visto como mais diferenciado, ou seja, têm-se destacado a existência de múltiplos *selves*, representados em diferentes contextos em que o indivíduo está inserido.

É importante destacar que o conceito de *self*, bem como a análise, relação e comparação que o indivíduo faz entre seus *selves*, são levados em conta quando se busca compreender o desenvolvimento das autopercepções do indivíduo, sobretudo do autoconceito, variável psicológica de interesse neste trabalho. Há grande ênfase na integração dos processos cognitivo, social e afetivo no desenvolvimento do *self*, principalmente na fase adulta, ainda há muito a ser investigado a respeito do nível de especificidade do autoconceito, o que nos remete a atenção às variáveis contextuais e ao impacto delas no autoconceito do indivíduo.

Ressalta-se também que nos estudos iniciais sobre as autopercepções, sobretudo referentes ao autoconceito, não se tinha essa visão de múltiplos *selves* e não eram consideradas as variáveis contextuais. Nos estudos iniciais sobre o autoconceito, esse era considerado como concepção global, e somente ganha uma nova interpretação a partir da década de 80, com a publicação do trabalho desenvolvido por Shavelson, Huebner e Stanton (1976). Na proposta desses autores o autoconceito deixa de ser visto como uma estrutura unidimensional, para ser considerado como um constructo multidimensional. Os autores, a partir de uma revisão da literatura sobre o

autoconceito e da análise de instrumentos de avaliação existentes, desenvolveram um modelo teórico hierárquico e multidimensional do autoconceito. Esse modelo teórico propõe a existência de um autoconceito geral, o qual inclui autoconceitos mais concretos e específicos. Nele estariam presentes os componentes afetivos que seriam mais subjetivos e internos; os sociais, que estariam mais relacionados ao significado que a conduta dos indivíduos tem para os demais; os físicos, que seriam fundamentais nas atitudes e na aparência, e os acadêmicos, que dizem respeito às percepções que o indivíduo tem com relação às questões relacionadas ao contexto escolar (SHAVELSON, HUEBNER; STANTON, 1976). Assim, a percepção que o indivíduo tem de si seria sustentada diretamente por suas experiências em relação aos outros e pela valoração que a pessoa faz de sua própria conduta.

Os autores dão ênfase ainda às características estruturais do autoconceito e propõem um modelo baseado nos seguintes aspectos: (a) o autoconceito é organizado ou estruturado em categorias, as quais podem ser inter-relacionadas; (b) o autoconceito é multifacetado, ou seja, é constituído por diferentes dimensões que reúnem informações sobre determinada categoria; (c) o autoconceito estrutura-se de forma hierárquica, com a representação global do *self*, a qual se subdivide em dimensões menos globais e que, por sua vez, se dividiriam em áreas ainda mais específicas; (d) o autoconceito geral é estável, mas quando se trata das áreas mais específicas o autoconceito é menos estável, pois é mais dependente da situação em que está sendo aferido; (e) o autoconceito torna-se progressivamente multifacetado à medida que o indivíduo se desenvolve da infância para a idade adulta; (f) o autoconceito possui tanto uma dimensão descritiva quanto avaliativa, o que possibilita ao indivíduo descrever-se e avaliar-se (SHAVELSON; HUEBNER; STANTON, 1976).

Nesse sentido, o modelo teórico hierárquico e multifacetado do autoconceito proposto por Shavelson, Huebner e Stanton (1976) considera que há um autoconceito geral que aparece no ápice e é dividido em componentes acadêmicos (por exemplo: matemática e leitura) e não acadêmicos (por exemplo: autoconceito social, emocional e físico), os quais seriam subdivididos em componentes mais específicos (por exemplo: autoconceito físico em habilidades físicas e aparência física).

Se por um lado nem todos os pesquisadores aceitam o modelo hierárquico referente ao autoconceito, por outro, a característica multidimensional tem uma aceitação maior por grande parte dos estudiosos e muitos deles já reconheceram a sua multidimensionalidade (CRAVEN;

MARSH; BURNETT, 2003; SISTO; MARTINELLI, 2006). É importante ressaltar que neste trabalho será considerada apenas a característica da multidimensionalidade, mas não o modelo hierárquico do autoconceito, uma vez que o instrumento adotado neste estudo não comporta essa característica.

A multidimensionalidade do autoconceito se justifica em razão de que o indivíduo atua em vários contextos e desenvolve diferentes tarefas, o que o leva a elaborar cognições sobre os seus desempenhos nas determinadas situações. Assim, a multidimensionalidade do autoconceito pressupõe um processo de diferenciação entre diferentes dimensões e revela o quanto o indivíduo se percebe desempenhando cada uma dessas dimensões. No entanto, junto ao processo de diferenciação entre as dimensões do autoconceito, existe também um processo de integração dessas dimensões, o que possibilita ao indivíduo ter uma percepção do todo, ou seja, da estrutura geral que compõem as dimensões do autoconceito.

Nesse sentido, o autoconceito visto como um constructo multidimensional envolve atribuições em domínios específicos como comportamento, aparência, desempenho acadêmico e aceitação social. Seu desenvolvimento pode ser influenciado pela opinião de pessoas importantes, como membros familiares e que fazem parte de seu círculo social e de trabalho (GEST; RULISON; DAVIDSON; WELSH, 2008). É importante destacar que o autoconceito vai se tornando mais diferenciado e estável à medida que o indivíduo cresce (DONOHUE; WISE; ROMSKI, 2010).

A definição de autoconceito, constructo que será abordado neste trabalho, merece ser destacada com relação às características de outros constructos que podem ser concebidos, por vezes, enquanto sinônimos. Neste caso, podem-se destacar as semelhanças e diferenças do constructo autoconceito com relação à autoestima. Marsh (1993a), por exemplo, não faz distinção entre autoestima e autoconceito. A autora relata: “eu não distingo entre autoconceito e autoestima na minha investigação, apesar de enfatizar fortemente a diferença entre componentes globais e componentes relacionados com domínios específicos do autoconceito (ou auto-estima)” (MARSH, 1993a, p. 67-68).

Para esclarecer as características que poderiam diferenciar os termos autoconceito e autoestima, é importante remeter-se à definição do termo autoestima, uma vez que o termo autoconceito já foi descrito anteriormente. Segundo Harter (1993a) a autoestima também é denominada como autovalor, refere-se à visão global que a pessoa tem de si própria. Na mesma

direção, Rosenberg (1979) conceitua a autoestima como a atitude global que a pessoa tem em relação a si própria, a qual implica um sentimento de valor.

Desse modo, apesar dos termos autoconceito e autoestima terem sido, algumas vezes, tratados na literatura como sinônimos, é possível traçar características distintivas entre estes dois conceitos. Para diferenciar os termos autoconceito e autoestima Rosenberg (1979) relata que a autoestima e os diferentes componentes do autoconceito “não são idênticos nem intermutáveis: ambos existem dentro do campo fenomenológico do indivíduo como entidades separadas e distintas” (ROSENBERG, 1979, p. 20).

Considerando essas especificidades dos termos autoconceito e autoestima pode-se dizer que as denominações podem ser usadas de formas distintas, pois enquanto o autoconceito assume um caráter fundamentalmente cognitivo, como um conjunto de crenças sobre o *self*, a autoestima se refere à avaliação de si próprio diante dessas crenças, assumindo um componente mais afetivo da representação que a pessoa constrói sobre si mesma, ou melhor, compreende ao aspecto valorativo que a pessoa dá às suas características pessoais.

É importante ressaltar que tais denominações sobre os termos autoconceito e autoestima foram consideradas no instrumento do presente trabalho tanto no que diz respeito às diferenças entre seu caráter cognitivo e valorativo, respectivamente; quanto no que se refere ao fato da autoestima ser um componente mais específico, enquanto o autoconceito exerce uma representação mais genérica da avaliação que o indivíduo faz de si próprio. Há na literatura outros instrumentos que avaliam o autoconceito e que possuem fatores que avaliam aspectos pessoais referentes à autoimagem, satisfação, autoconfiança, competência, autovalor, aspectos emocionais e escolares dentre outros, os quais serão destacados a seguir.

A diversidade na avaliação do autoconceito

O autoconceito, como já mencionado, foi avaliado por inúmeros autores e em diferentes contextos como referentes à saúde, educação, trabalho ou relativo aos aspectos emocionais. Para obter um panorama geral dos trabalhos que avaliaram a variável autoconceito, foi realizado um levantamento bibliográfico desde a última década, nas bases de dados *Scientific Library On Line* – SCIELO; e Biblioteca Virtual em Saúde e Psicologia - BVS- PSI utilizando a palavra-chave

autoconceito. Os trabalhos foram elencados de acordo com o objetivo que se propunha o estudo e o instrumento que foi utilizado para avaliar o autoconceito.

Dentre os instrumentos identificados nos trabalhos destacam-se, por exemplo, a Escala Infantil *Piers-Harris* de Autoconceito (JACOB; LOUREIRO, 1999); a Escala de Autoconceito Infanto- Juvenil-EAC/IJ (SISTO; MARTINELLI, 2004); o *Self Description Questionnaire* SDQ-III (MARSH, 1984); a Escala Fatorial de Autoconceito – EFA (TAMAYO, 1981); a Escala de Autoconceito Profissional (SOUZA; PUENTE-PALACIOS, 2007); o Esquemas de Gênero do Autoconceito –IEGA (GIAVONI; TAMAYO, 2000); o instrumento de Percepção do Autoconceito Infantil – PAI (VILLA; AUZMENDI, 1999), os quais foram utilizados para avaliar indivíduos em contextos ou aspectos variados como o de relações interpessoais, saúde, profissional ou de trabalho e escolar.

No contexto das *relações interpessoais*, os trabalhos tiveram como objetivo investigar a relação entre práticas parentais e o autoconceito de adolescentes. Para isso utilizaram o instrumento Percepção do Autoconceito Infantil - PAI e a Escala Fatorial de Autoconceito – EFA. (ROCHA; INGBERMAN; BREUS, 2011; MAGAGNIN; KORBES, 2000).

No contexto referente à *saúde* do indivíduo, diversos trabalhos investigaram a relação entre autoconceito e questões relacionadas a estresse, ansiedade, atividade física, obesidade e autoimagem. Para avaliar, os instrumentos utilizados foram a Escala Fatorial de Autoconceito – EFA; o Perfil de Auto-Percepção da versão Portuguesa, adaptação do Self-Perception Profile for Children de Harter - SPPC; a Escala Piers Harris de Autoconceito; a Escala Reduzida do Autoconceito – ERA; a Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil – EAC/IJ e a Escala de Autoconceito de Butler e Haigh (CHERUBINI; BOSA; BANDEIRA, 2008; TAMAYO et al, 2001; SIMÕES; MENESES, 2007; CARVALHO et al, 2005; CATANEO CARVALHO; GALINDO, 2005; NEIVA; ABREU; RIBAS, 2004; MARTINS; NUNES; NORONHA, 2008; FALCKE; WAGNER, 2000).

O autoconceito também é avaliado no contexto *profissional ou de trabalho*. O estudo de Souza e Puente-Palácios (2011) teve como objetivo investigar a imagem que o trabalhador tem de si como profissional, o instrumento utilizado foi a Escala de Autoconceito Profissional. Neste contexto há também o trabalho de Costa (2002) que realizou um estudo para construção e validação de uma Escala de autoconceito no trabalho.

Por fim, ressalta-se a avaliação do autoconceito no contexto *escolar* e suas relações com diferentes variáveis como o desempenho escolar, retenções escolares, caracterização dos estudantes quanto à idade, sexo e nível socioeconômico, dentre outros. Nestes estudos foram utilizados o Questionário de Avaliação do Autoconceito (*Self-Description Questionnaire I / SDQ-I e III*); a Escala Fatorial de Autoconceito – EFA; o Inventário dos Esquemas de Gênero do Autoconceito (IEGA); a Escala de Autoconceito Matemático; a Escala Reduzida do Autoconceito – ERA (PEREIRA; CIA; BARHAM, 2008; CIA; BARHAM, 2008, 2009; FARIA; AZEVEDO, 2004; MENDONÇA; FLEITH, 2005; TEIXEIRA; GOMES, 2005; SILVA; VENDRAMINI, 2005; SUEHIRO, 2006; SALDANHA; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2011).

Com relação aos instrumentos utilizados pelos diversos estudos, ressalta-se que a Escala de Autoconceito Infanto- Juvenil (EAC-IJ) encontra-se na literatura, em sua maioria, em trabalhos que avaliam o autoconceito de estudantes, ou seja, em contextos acadêmicos (CUNHA, SISTO, MACHADO, 2006, 2007; FERNANDES et al., 2005). O mesmo pode-se dizer dos trabalhos que utilizaram o instrumento Piers Harris de Autoconceito, apesar de também ter sido utilizado em trabalhos que tratam da aparência ou habilidades físicas é, em sua maioria, utilizado em pesquisas com crianças e adolescentes estudantes para relacionar com o desempenho acadêmico ou comparar as crianças com e sem dificuldades de aprendizagem (STEVANATO et al., 2003; OKANO et al., 2004; OKANO, LOUREIRO, 2008; MILANI, LOUREIRO, 2009; LOOS, CASSEMIRO, 2010).

A partir do exposto, nota-se que os instrumentos que avaliam o autoconceito são utilizados em diferentes contextos como, por exemplo, no contexto profissional ou de trabalho, da saúde e em contexto acadêmico, o qual é o foco do presente trabalho. Muitos desses instrumentos sobre o autoconceito foram propostos para análise de aspectos de uma área específica do conhecimento como, por exemplo, gênero, matemática ou habilidades/ aparência física. Em sua maioria, os instrumentos têm critérios de análise para uma população infantil ou infanto-juvenil, o que dificulta o uso em populações diferentes das especificadas. É nesse sentido que o presente trabalho torna-se importante, ao passo que será utilizado um instrumento que avalia aspectos gerais do autoconceito do indivíduo como a autoestima e a satisfação pessoal e que tem como foco a população de adultos, a qual tem sido pouco explorada na literatura.

CAPÍTULO 3 – DESEMPENHO ESCOLAR E AUTOCONCEITO: REVISÃO DA LITERATURA

A relação entre autopercepções e desempenho escolar tem sido alvo de pesquisas tanto nacionais quanto internacionais. De modo geral, tanto com relação aos estudos nacionais, quanto internacionais, verificou-se que a maior produção de trabalhos concentrou-se na década de 90 e início da década seguinte, havendo uma gradual diminuição desses estudos, mais especificamente sobre a relação do autoconceito e desempenho no contexto escolar, embora as investigações sobre o tema ainda não tenham sido esgotadas. Para ilustrar tal relação, foi realizado neste trabalho um levantamento bibliográfico nas principais bases de dados da área, como *Scientific Library On Line - SCIELO*, Biblioteca Virtual em Saúde- Psicologia – BVS-PSI, EDUBASE e *American Psychological Association - APA* dos trabalhos publicados nos últimos cinco anos. A revisão de literatura feita por Valentine, Dubois e Cooper (2004), sobre artigos que relacionam o autoconceito ao desempenho escolar, mostra que no panorama internacional, as pesquisas no contexto escolar têm indicado uma associação positiva entre autoconceito e diferentes habilidades acadêmicas, em amostras de indivíduos de diferentes idades, escolaridade e *status* socioeconômico.

No contexto internacional foram encontrados inúmeros artigos que versavam sobre o constructo autoconceito, mas a maioria deles parece relacionar o autoconceito a outras variáveis ou até mesmo aos aspectos intraescolares como habilidades sociais, ambiente de sala de aula, comportamento, relacionamento entre os pares, mas não especificamente sobre a relação entre autoconceito e desempenho acadêmico. No entanto, alguns achados são importantes para compreender como essa relação está sendo tratada em outros países.

O estudo de Gest et. al (2008), por exemplo, objetivou verificar as associações entre reputações acadêmicas de crianças entre os pares e seu autoconceito acadêmico, esforço e desempenho. Para isso foi realizado um estudo longitudinal com 427 alunos, os quais foram separados em pares e respondiam a um questionário sobre a “reputação” acadêmica do colega referente a quatro itens: "Bom em ler", "não muito bom em ler", "quase sempre sabe a resposta certa quando o professor faz uma pergunta", e "Quase nunca sabe a resposta certa quando o professor faz uma pergunta". Os resultados do estudo sugerem que os pares podem possuir informações exclusivas sobre o funcionamento acadêmico dos colegas, o que é psicologicamente

significativo para as crianças. Dessa forma essas reputações podem servir como um marcador útil do seu futuro envolvimento e desempenho acadêmicos.

Trautwein et. al (2009) realizaram um estudo semelhante que contradiz esses achados. Os autores investigaram se o autoconceito é influenciado pelos colegas de sala, através de suas percepções e comparações, o que os autores chamaram de “quadro de efeito de referência”. De modo geral, os autores constataram que as percepções dos colegas não se relacionaram com as próprias percepções. Com isso, eles concluem que a autopercepção não é moldada somente com base em comparações sociais e através das percepções das opiniões dos outros, mas sim resultado de todo um complexo social, envolvendo várias fontes de informação.

Bacro (2012), por sua vez, realizou um estudo em que examinou as relações entre a segurança de apego percebido com relação ao pai, autoconceito acadêmico e desempenho escolar em linguagem. O autor explica que tal relação de apego pode ser percebida com a participação dos pais na vida escolar dos filhos, dessa forma, seu intuito foi investigar se o autoconceito acadêmico e o desempenho escolar pode estar relacionado ao envolvimento pai e filho, já que segundo o autor, os relacionamentos parentais são importantes na construção das autorrepresentações e na relação recíproca entre o desempenho escolar e a percepção de competência. Os resultados mostraram que a qualidade de relacionamento entre pai e filho foi um forte preditor do autoconceito acadêmico e do desempenho escolar. Além disso, verificou que o autoconceito acadêmico funciona como mediador entre o relacionamento pai e filho e o desempenho escolar.

Tais estudos apesar de não tratarem diretamente da relação autoconceito e desempenho acadêmico, auxiliam a compreender a influência que o autoconceito pode exercer sobretudo no contexto escolar. Quando se trata especificamente da associação entre autoconceito e desempenho acadêmico, pode-se citar o trabalho de Chiu e Klassen (2010), que objetivava examinar os efeitos do autoconceito em matemática na realização matemática através de análises de vários níveis de testes aritméticos. Os dados do estudo mostraram que os alunos com maior autoconceito em matemática apresentaram maior pontuação na realização do teste aritmético.

O estudo de Roebers et. al (2012) também trouxe resultados interessantes sobre a associação entre autoconceito e desempenho acadêmico. Um dos objetivos principais do estudo foi explorar a relação entre as funções executivas, autoconceito e metacognição, bem como seu impacto relativo no desempenho acadêmico. Com um grande conjunto de dados, cerca de 209

crianças do ensino fundamental, foram realizados os testes. Os resultados revelaram que a função executiva e metacognitiva dos processos de monitoramento e controle foram significativamente relacionadas com os resultados acadêmicos das crianças. Entretanto, o autoconceito não produziu efeitos diretos sobre as medidas dos resultados acadêmicos. Os autores justificam que este dado não serve para concluir que o autoconceito não exerce influência no desempenho escolar, até porque as correlações entre essas variáveis foram substanciais. Além disso, sugerem que o autoconceito exerceu um efeito indireto sobre o desempenho escolar, já que este se correlacionou com as funções executivas e os processos de controle metacognitivos que por sua vez se correlacionaram com o desempenho acadêmico das crianças. Os autores salientam a importância dos resultados dessa pesquisa para ampliar a compreensão de como essas diferentes relações foram integradas, permitindo simultaneamente estimar a contribuição de relação entre essas variáveis.

No Brasil, os estudos sobre autopercepções e desempenho escolar ganharam destaque a partir da década de 80, a maioria destes trabalhos aponta para o fato de que pode haver uma relação entre as percepções que o indivíduo possui sobre suas próprias características ou capacidades e o desempenho que possui em determinada habilidade. Resgatando a literatura científica brasileira, pode-se perceber que os trabalhos oferecem evidências de associação entre as percepções pessoais sobre si mesmo, sua capacidade, competência, entre outras e o desempenho escolar em alunos, em sua maioria pertencentes ao ensino fundamental (SILVA; ALENCAR, 1984; JACOB, 2001; CARNEIRO; MARTINELLI; SISTO, 2003; SILVA; FLEITH, 2005; CUNHA; SISTO; MACHADO, 2006, 2007; MORAES; CUNHA, 2007). Embora os resultados nem sempre sejam comparáveis, devido à adoção de diferentes conjuntos de domínios e instrumentos, evocam a mesma relação positiva entre essas variáveis.

Os estudos mais recentes parecem também apontar resultados semelhantes. Cia e Barham (2008), por exemplo, verificaram a relação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico de crianças escolares. Ao todo, cinquenta e oito crianças da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental foram avaliadas em relação ao autoconceito e ao desempenho acadêmico, utilizando como instrumentos o Self-description Questionnaire 1 – SDQ1 para avaliar o autoconceito e o Teste de Desempenho Escolar – TDE para avaliar o desempenho acadêmico. As autoras encontraram que o autoconceito não acadêmico estava positivamente correlacionado com a pontuação em escrita do TDE; e o autoconceito acadêmico e total estavam positivamente correlacionados com a

pontuação em aritmética, escrita, leitura e no resultado geral do TDE. Ressaltam também que estes resultados podem ser considerados importantes e chamam a atenção para a necessidade de programas que proponham a melhora do desenvolvimento socioemocional das crianças.

Pereira, Cia e Barham (2008) também avaliaram o autoconceito, mas relacionado a outras variáveis. As autoras tiveram como objetivo comparar o autoconceito, as habilidades sociais, os problemas de comportamento e o desempenho acadêmico, entre alunos do sexo masculino e feminino, na fase da puberdade. Deste estudo participaram 68 alunos na faixa etária de 11 anos de idade de uma escola pública. Os resultados mostraram diferenças ligadas ao sexo e correlações entre as variáveis. Dentre as correlações que interessam ao presente trabalho, pode-se destacar a correlação positiva entre o autoconceito em matemática dos alunos e o desempenho acadêmico dos mesmos.

Resultados semelhantes, mas com relação ao autoconceito e o desempenho em matemática foram analisados por Souza e Brito (2008) que investigaram as relações entre o autoconceito, as crenças de autoeficácia e o desempenho em Matemática de 122 alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública. A partir dos resultados verificou-se que o desempenho dos alunos encontrava-se positivamente relacionado ao autoconceito e à autoeficácia matemática. As autoras ressaltam que de forma geral, estes achados confirmaram dados de outros estudos sobre a mesma temática, bem como as formulações teóricas da perspectiva sócio-cognitiva.

Em outro estudo, Cia e Barham (2009) buscaram investigar as relações entre o desenvolvimento socioemocional, problemas de comportamento e desempenho acadêmico de crianças. Participaram do estudo 97 pais e mães, 99 crianças e 20 professoras. Neste estudo pôde-se verificar que o repertório de habilidades sociais, o autoconceito e o desempenho acadêmico das crianças estavam positivamente correlacionados entre si. Tais correlações parecem existir porque as crianças com melhor desenvolvimento socioemocional são mais confiantes, mais persistentes em suas atividades acadêmicas, têm menos medo de errar, relacionam-se melhor com as pessoas com as quais convivem e se responsabilizam pelos seus fracassos e sucessos.

O autoconceito também foi objeto de estudo de Ferreira, Conte e Marturano (2011). As autoras buscaram caracterizar o autoconceito e a autoeficácia de meninos com queixa escolar, bem como verificar associações entre essas percepções e indicadores de desempenho escolar e

problemas de comportamento. Participaram do estudo 50 crianças com queixa escolar, na faixa etária de 6 a 11 anos. Os resultados apontaram que o autoconceito global e o senso de autoeficácia tiveram correlação positiva com a medida global de desempenho. Além disso, as autoras correlacionaram as subescalas do autoconceito com o desempenho acadêmico e constataram que as categorias *ansiedade* e *felicidade* correlacionaram-se significativamente com todos os indicadores de desempenho. A correlação entre o desempenho escolar e o autoconceito *felicidade* pode significar que quanto mais elevado o desempenho alcançado pela criança naquele momento, mais feliz ela se sentiu, refletindo isso em suas respostas na escala de autoconceito. O mesmo se refere à associação entre o desempenho acadêmico e o autoconceito *ansiedade*, observada principalmente com relação às áreas da escrita e matemática do TDE: quanto mais baixo o desempenho alcançado pela criança naquele momento, mais angustiada ela se sentiu. As autoras explicam que tal associação remete à noção de vulnerabilidade associada às autopercepções de crianças com a queixa escolar, pois reflete o impacto cumulativo da história prévia de fracasso escolar no autoconceito, sobretudo naqueles domínios pessoais de bem-estar subjetivo ou sofrimento psíquico.

Zambon e De Rose (2012) também realizaram um estudo sobre a variável autoconceito e nele as autoras objetivaram identificar as relações entre níveis baixo, médio e alto de rendimento na disciplina de português e o autoconceito, as atribuições de causalidade para sucesso e fracasso e metas de realização. Participaram do estudo 159 estudantes do ensino fundamental, alunos de 6ª e 7ª séries, os quais responderam a três instrumentos específicos para avaliação dos construtos motivacionais. Os resultados mostraram diferenças significativas quanto ao autoconceito, às atribuições e às metas apresentadas pelos alunos com alto rendimento e os resultados demonstrados por alunos com baixo e médio rendimento. As autoras ressaltam que os alunos com alto rendimento apresentaram autoconceito em leitura e escrita mais elevado, atribuíram mais o sucesso à capacidade e ao esforço e tiveram maior tendência à adoção da meta aprender do que os alunos com notas médias e baixas. Elas apontam esses dados como indicadores da qualidade da motivação dos estudantes e do engajamento motivacional para se obter um bom desempenho acadêmico.

Diante deste panorama pode-se supor, em acordo com a literatura, que o autoconceito parece estar relacionado ao desempenho acadêmico das crianças, uma vez que por meio de reflexões os indivíduos são capazes de se engajarem em auto-avaliações e alterarem seu próprio

pensamento e comportamentos subsequentes, podendo assim se direcionarem tanto ao sucesso quanto ao fracasso escolar. É importante salientar que a maioria dos estudos investigou a influência do autoconceito no desempenho escolar de crianças e adolescentes e não foram encontrados estudos que se detivessem a estudar a relação de tal variável e o desempenho escolar de adultos que estão sendo alfabetizados.

É importante, ainda, destacar um estudo que foi encontrado sobre o tema (CALIATTO; MARTINELLI, 2009), o qual trata da relação das autopercepções com o desempenho escolar de adultos. Entretanto, não se trata do autoconceito, mas sim da autoeficácia, a qual também se refere a um constructo motivacional, mas com características distintas do autoconceito. Nesse estudo, as autoras avaliaram a autoeficácia dos estudantes da EJA do segundo ciclo do Ensino Fundamental e Médio e suas dificuldades na escrita. O estudo revelou que a população de estudantes investigada revelou crenças de autoeficácia mais positivas que negativas o que significa dizer que, para a grande maioria das questões investigadas e que se referiam ao quanto eles se sentiam capazes de resolver uma série de situações relativas as atividades proposta pela escola, eles responderam como sendo suficientemente capazes ou muito capazes e isso se aplicou aos estudantes dos dois níveis de ensino investigados. Com isso, as autoras discutem que a partir dos dados pode-se inferir que a busca pelo retorno aos estudos, dentre outras condições, pode também estar diretamente associada às crenças positivas apresentadas pelos estudantes e à capacidade percebida de enfrentamento de obstáculos.

Apesar de tal pesquisa não avaliar a variável de interesse do presente trabalho, há que se considerar que tanto o autoconceito quanto a autoeficácia são construtos motivacionais e que parecem influenciar atitudes que predizem o nível de desempenho escolar do indivíduo. Portanto, mesmo que sejam consistentes os resultados de pesquisas sobre a relação entre o autoconceito e o desempenho escolar em crianças, durante o processo de alfabetização, e em adolescentes, ainda permanece obscuro o fato dessa relação ser verdadeira também para o processo de alfabetização de jovens e adultos. É nesse panorama que se insere o presente trabalho, considerando a importância da investigação das autopercepções, mais especificamente o autoconceito, em uma população pouco pesquisada, a de jovens e adultos.

OBJETIVOS

- Caracterizar o perfil de um grupo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos quanto ao sexo, idade e tempo de estudo interrompido.
- Avaliar os estudantes pertencentes ao programa de Educação de Jovens e Adultos quanto ao desempenho escolar e o autoconceito.
- Comparar grupos de participantes divididos por faixa etária quanto ao desempenho escolar e ao autoconceito.

CAPÍTULO 4 – MÉTODO

Participantes

A seleção dos participantes foi realizada de acordo com os seguintes critérios: estar matriculado regularmente no programa de Educação de Jovens e Adultos e estar cursando o Seguimento I (Pós-alfabetização - EJA). Tal Seguimento corresponde ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano do ensino regular) e foi escolhido por se tratar de alunos que ainda estão no processo de alfabetização. É importante esclarecer que apesar da denominação “Pós-alfabetização”, há estudantes que se encontram ainda em níveis básicos de leitura e escrita. Os instrumentos referentes ao autoconceito e desempenho escolar foram aplicados em 67 participantes, dos quais 50,7% pertencem ao sexo feminino e 49,3% ao sexo masculino. A aplicação dos instrumentos foi precedida de um questionário simplificado referente à caracterização do perfil dos participantes. A amostra deste estudo foi escolhida por conveniência, considerando as escolas que possuíam maior número de alunos matriculados na modalidade de ensino EJA, Seguimento I, Pós-alfabetização.

A pesquisa foi realizada em 5 escolas da rede pública municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo que atendem alunos da Educação de Jovens e Adultos, mediante autorização prévia do (a) responsável competente, e de acordo com a disponibilidade da direção da escola em acolher o projeto. Na Tabela 1 encontra-se a distribuição dos participantes por escola.

Tabela 1 – Escolas de aplicação dos instrumentos.

Escola	N	Porcentagem
1	20	29,9%
2	17	25,4%
3	8	11,9%
4	10	14,9%
5	12	17,9%
Total	67	100%

Instrumentos

Escala de Autoconceito para Adultos - EAAd (FERREIRA; MARTINELLI, 2012)

A escala para avaliação do autoconceito em adultos foi elaborada com base na literatura e em outros instrumentos que tinham por objetivo avaliar este constructo. Assim, os instrumentos utilizados para a construção da Escala de Autoconceito em Adultos foram o Self Description Questionnaire-I (MARSH, 1990) - SDQ-I, o qual foi adaptado para a população brasileira por de Rose e Garcia (2001); Escala Infantil Piers-Harris de Autoconceito “O que eu sinto sobre mim mesmo”, traduzida e adaptada por Jacob e Loureiro (1999); Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil - EAC- IJ (SISTO; MARTINELLI, 2004); Escala de Autoconceito no Trabalho (COSTA, 2002) e a Escala de Autopercepção de Harter para Adolescentes, traduzida e adaptada por Bandeira, Artech e Reppold (2008).

A elaboração da primeira versão visou à adequação das proposições à teoria e ao objetivo do instrumento. Posteriormente, o material passou por revisões que tinham por finalidade analisar cada proposição quanto ao conteúdo, adequação à clientela, clareza e objetividade da redação. É importante ressaltar que no processo de elaboração das proposições tomou-se o cuidado de verificar a adequação das proposições quanto às assertivas para que não houvesse ambiguidade e dificuldade de entendimento por parte do estudante.

Foram construídas proposições tanto afirmativas quanto negativas, em alguns casos sobre o mesmo aspecto, com o intuito de garantir a veracidade das informações coletadas. Além disso, foi realizada uma categorização inicial das proposições, tentando manter, na medida do possível, número proporcional de proposições para cada categoria estipulada, a saber: escola, trabalho, família, amizade, aparência física, habilidades pessoais e aceitação pessoal. O instrumento piloto foi composto por 75 proposições dispostas em uma escala Likert de 3 pontos.

Foi realizado um estudo piloto com 379 participantes adultos, com idades entre 17 e 58 anos, de quatro municípios do interior do estado de São Paulo. Dentre os estudantes, 46 eram de curso técnico e 333 universitários, pertencentes a instituições públicas e particulares de ensino. A escala obtida através das análises, com variância explicada de 48,08% e alfa total de Cronbach de 0,843, é composta por 12 itens que estão dispostos em uma escala *likert* de 3 pontos às assertivas “concordo”, “concordo parcialmente” e “discordo”, para as quais são atribuídos 3, 2 e 1 ponto respectivamente. A escala é dividida em dois fatores que dizem respeito à autoestima (alfa

0,794) composto por 07 itens, por exemplo: “*As pessoas gostam de mim*” / “*Eu me acho bonito (a)*”; e à satisfação pessoal (alfa 0,766) composto por 05 itens, por exemplo: “*Estou satisfeito(a) com o meu trabalho*” / “*Eu me sinto feliz*”.

Teste de Desempenho Escolar

O Teste de Desempenho Escolar - TDE (STEIN, 1994) é um instrumento que emprega itens em escala, o qual avalia as capacidades fundamentais do desenvolvimento escolar a partir de três subtestes. O primeiro subteste é o de escrita, composto por 35 itens, no qual o estudante deve escrever seu próprio nome e uma lista de palavras isoladas, apresentadas em forma de ditado. Nesse ditado a palavra é ditada acompanhada de uma frase que a contextualiza, o estudante então deve escrever somente a palavra de forma isolada. No subteste de aritmética, ou matemática, composto por 38 itens, há cálculos de operações matemáticas por escrito. Já no subteste de leitura, composto por 70 itens o estudante deve reconhecer palavras isoladas do contexto, ou seja, é avaliado o processo de decodificação das palavras. Cada item dos subtestes apresenta uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade, sendo que o estudante pode interromper o subteste assim que perceber a impossibilidade de efetuar a tarefa. Cada item dos subtestes tem o valor de um ponto, a soma de acertos de cada subteste corresponde ao Escore Bruto. A soma dos Escores Brutos dos três subtestes vem a ser o Escore Bruto Total.

O manual do teste fornece normas para a classificação do desempenho da criança em relação à idade e à série escolar em que se encontra. O desempenho pode ser classificado em superior, médio superior, médio inferior e inferior. No entanto, esta classificação presente no manual não será considerada neste estudo, já que se trata de uma população de jovens e adultos numa modalidade de ensino diferenciada, em processo de alfabetização. Estes participantes possuem faixa etária que não condizem com a validação do teste, além de não pertencerem às séries estipuladas pelo manual, com isso para a avaliação do desempenho acadêmico será considerado o ponto médio de acertos em cada subteste. Dessa forma, o participante que obtiver um número de acertos inferior à metade do número de acertos possíveis será considerado como tendo baixo desempenho escolar e quando o número de acertos do participante for maior que a metade do número de acertos possíveis no teste, será considerado como tendo bom desempenho escolar.

Procedimento de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados foi realizado mediante aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UNICAMP, Parecer nº45411 e da Secretaria de Educação do Município onde foi realizada a coleta de dados. Após a seleção da amostra foi realizado contato com a direção de cada escola participante para esclarecimento de informações sobre a pesquisa e agendamento da aplicação dos instrumentos. Foi solicitada a anuência dos sujeitos mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e posteriormente foram agendadas as datas para a aplicação dos instrumentos.

A aplicação dos instrumentos foi realizada durante o período escolar na seguinte ordem: 1º Avaliação de autoconceito em adultos; 2º Teste de desempenho escolar. A ordem da aplicação dos instrumentos parte do pressuposto de que o indivíduo, ao realizar uma prova que teste suas habilidades acadêmicas, pode com isso mobilizar sentimentos que por sua vez influenciem as respostas em um teste subsequente que avalie sua autopercepção, no caso seu autoconceito. Por esta razão, a fim de evitar a possibilidade da influência do estado emocional do indivíduo, decorrente de sua percepção de rendimento nos testes de desempenho escolar, foi aplicado inicialmente o instrumento referente ao autoconceito. Os instrumentos foram aplicados coletivamente e na sala de aula, com exceção do subteste de leitura – TDE, que foi aplicado individualmente em local reservado. O tempo médio para aplicação de cada instrumento foi de 30 minutos para o instrumento de Avaliação do Autoconceito e de 1 hora para o Teste de Desempenho Escolar.

Procedimento de análise de dados

Após a coleta de dados, os protocolos dos participantes foram cotados e transferidos para o Programa Estatístico SPSS. Foram realizadas análises descritivas, a fim de obter dados percentuais das características da população como sexo, idade, estado civil e motivos de interrupção e retorno aos estudos. Os dados provenientes dos subtestes de escrita, matemática e leitura do Teste de Desempenho Escolar e os itens da Escala de Autoconceito para Adultos também foram analisados por meio de estatística descritiva. Foi realizada ainda análise de comparação entre grupos através do teste Kruskal-Wallis, tanto para a variável de desempenho escolar quanto para o autoconceito.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS

Serão apresentados dois blocos de resultados. A primeira parte da análise se refere aos dados descritivos da amostra de participantes, pertencentes à Educação de Jovens e Adultos - EJA. Posteriormente, dados descritivos relativos ao autoconceito e desempenho escolar serão apresentados, seguido da análise das diferenças entre os grupos em relação ao desempenho escolar e o autoconceito. Considerou-se para fins das análises a separação dos participantes por grupos de faixa etária uma vez que integram esta modalidade de ensino estudantes de faixas etárias muito distintas. Foram considerados significantes valores menores ou iguais a 0,05.

Caracterização dos Participantes

Dados dos participantes agrupados por faixa etária encontram-se discriminados na Tabela 2.

Tabela 2 – Grupos de participantes por faixa etária.

Idade	N	Porcentagem
Grupo 1 (14 – 24)	14	21%
Grupo 2 (27 – 38)	28	42%
Grupo 3 (40 – 61)	25	37%
Total	67	100%

Conforme verificado na tabela 2 o grupo com maior porcentagem de participantes é o com faixa etária de 27 a 38 anos, que corresponde a 42% da amostra e o grupo com menor porcentagem é o de participantes mais novos, com idades entre 14 e 24 anos. Quanto à predominância do sexo dos participantes em casa grupo, pode-se dizer que no Grupo 1 há mais participantes do sexo masculino (64,3%). No Grupo 2 a predominância foi do sexo feminino (57,1%) e no Grupo 3 também houve mais participantes do sexo feminino (52,0%).

Dados relativos ao estado civil e sexo dos participantes em cada uma dessas categorias também são descritos. A tabela 3 mostra o estado civil dos participantes da pesquisa e a frequência em cada segmento.

Tabela 3 – Estado civil dos participantes.

Estado Civil	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Geral
	N	%	N	%	N	%	Porcentagem
Solteiro	14	20,9	13	19,4	04	6,0	46,3
Casado	0	0	13	19,4	12	17,9	37,3
Separado / divorciado	0	0	01	1,5	06	8,9	10,4
Amasiado	0	0	0	0	0	0	0
Viúvo	0	0	01	1,5	03	4,5	6,0
Total	14	20,9	28	41,8	25	37,3	100

A Tabela 3 mostra que a maioria dos participantes (46,3%) são solteiros, 37,3% são casados, 10,4% são separados ou divorciados e apenas 6% são viúvos. No que diz respeito ao estado civil dos participantes em cada grupo, pode-se dizer que no grupo 1 referente aos participantes mais jovens há predominância dos solteiros. Os participantes do grupo 2 dividem-se entre solteiros e casados, enquanto no grupo 3, composto por participantes mais velhos, a maioria são casados, seguido dos separados ou divorciados, solteiros e uma pequena parcela de viúvos.

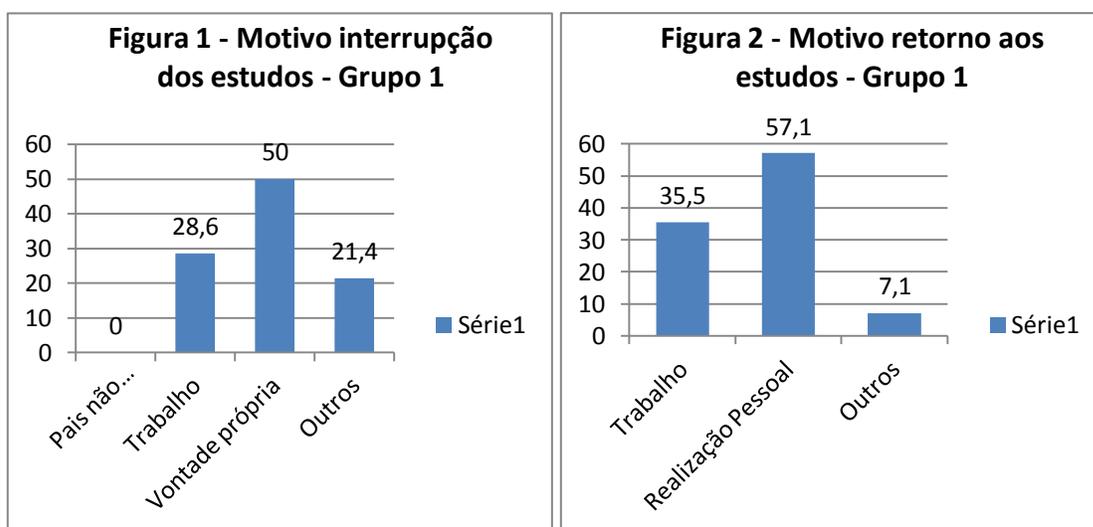
Tabela 4 – Sexo dos participantes por estado civil.

Estado Civil	Grupo 1 (%)		Grupo 2 (%)		Grupo 3 (%)		Geral (%)	
	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc
Solteiro	35,7	64,3	17,9	28,6	4	12	32,4	60,6
Casado	0	0	32,1	14,2	28	20	47,0	27,3
Separado, Divorciado	0	0	3,6	0	8	16	8,8	12,1
Amasiado	0	0	0	0	0	0	0	0
Viúvo	0	0	3,6	0	12	0	11,8	0

Considerando o estado civil dos participantes, como pode-se observar na Tabela 4, é importante apontar que entre os solteiros a maioria são do sexo masculino (60,6%) e entre os casados predomina o sexo feminino (47,0%). Já quanto aos participantes que se declararam separados ou divorciados a maioria é do sexo masculino (12,1%), e entre os viúvos todos são mulheres (11,8%). A Tabela 4 também revela a predominância do sexo de acordo com o estado civil, dentro de cada grupo. No grupo 1, onde a predominância é dos solteiros a maioria são homens, no grupo 2 também há mais homens entre os solteiros e há mais mulheres entre os

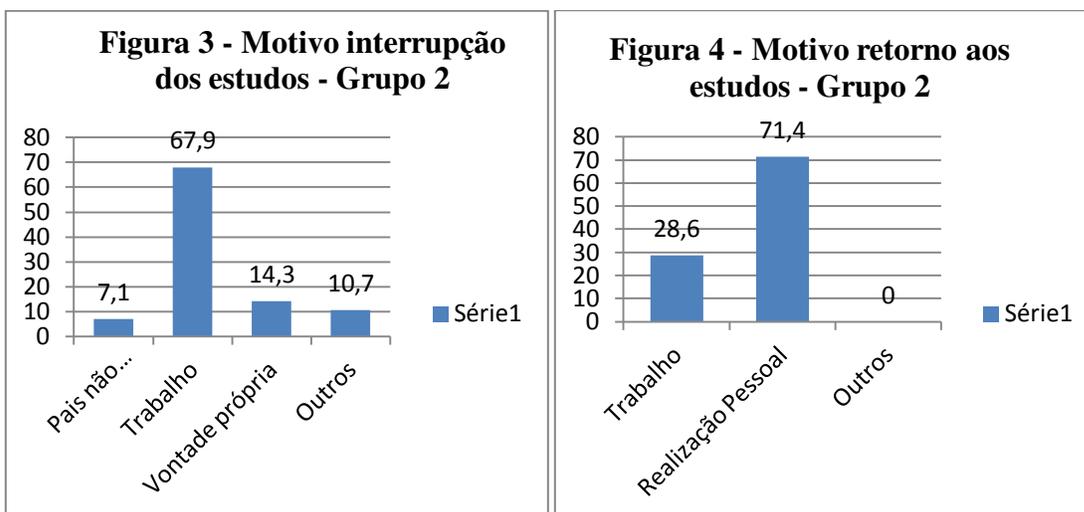
participantes casados. O mesmo se verifica no grupo 3, referentes aos participantes mais velhos, pois há mais homens entre os solteiros e mais mulheres entre os participantes casados. Ainda com relação ao grupo 3 também observa-se que há mais homens entre os participantes separados/divorciados e todos os participantes viúvos são do sexo feminino.

Sobre os motivos pelos quais o participante deixou de frequentar a escola na idade própria e o por quê retornou aos bancos escolares as respostas mais frequentes relatadas pelos participantes foram o fato dos *pais não terem autorizado prosseguir os estudos*; o participante *ter deixado os estudos para começar a trabalhar*; o estudante *ter interrompido os estudos por vontade própria*; e por último, o motivo *outros*. Os dados referentes a essa questão podem ser observados nas figuras de 1 a 8, tanto com relação aos grupos de idade quanto com relação a amostra de participantes como um todo.



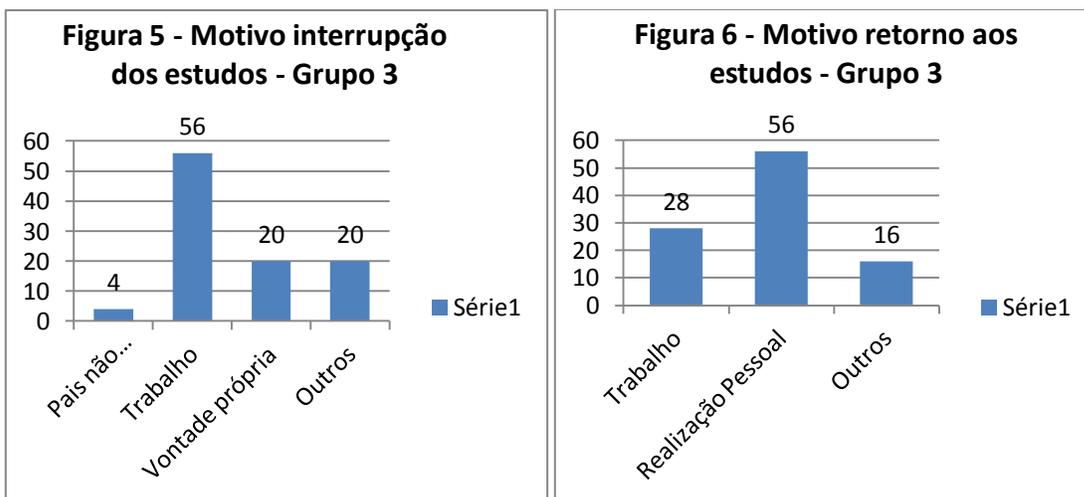
Figuras 1 e 2 – Motivos de interrupção dos estudos e retorno aos estudos dos participantes do Grupo 1.

A partir da Figura 1 pode-se observar que a maioria dos participantes mais jovens interromperam seus estudos por vontade própria e voltaram a estudar por motivos de realização pessoal e como forma de inserção na sociedade letrada (ver Figura 2). As figuras 3 e 4 mostram os mesmo dados, mas referentes ao grupo 2.



Figuras 3 e 4 - Motivos de interrupção dos estudos e retorno aos estudos dos participantes do Grupo 2.

A Figura 3, referente ao motivo de interrupção dos participantes do grupo 2 mostra que a maioria dos participantes parou de estudar porque precisou se inserir no mercado de trabalho. E, quanto ao retorno aos estudos, a maioria dos participantes do grupo 2 relatou ter voltado para a escola também por realização pessoal (ver Figura 4) . Os mesmos dados se revelam quanto ao grupo 3 como mostra as figuras 5 e 6.



Figuras 5 e 6 - Motivos de interrupção dos estudos e retorno aos estudos dos participantes do Grupo 3.

O grupo 3, formado pelos participantes mais velhos, também revela o fato de terem interrompido seus estudos por motivo de trabalho, como mostra a Figura 5. Quanto ao motivo do retorno aos bancos escolares, observa-se a partir da Figura 6, que o grupo 3 também relata que se trata de realização pessoal. A análise a seguir apresenta os resultados desses motivos considerando-se a amostra como um todo e independentemente da faixa etária. (ver Figuras 7 e 8).

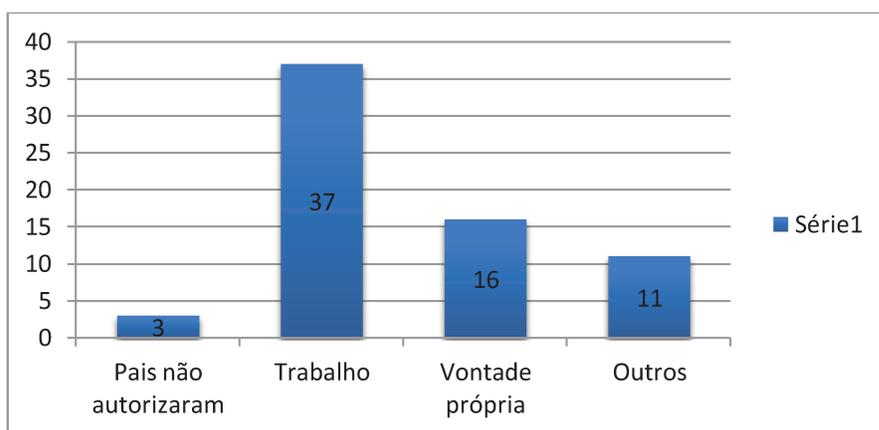


Figura 7 – Motivo pelo qual os participantes deixaram de frequentar a escola regular em idade própria.

A partir desta Figura 7 pode-se perceber que a maioria dos estudantes parou de estudar porque precisou adentrar o mercado de trabalho. Uma das causas para que isso acontecesse era porque precisavam contribuir com a renda familiar desde muito cedo, pois na época em que tinham 7 ou 8 anos de idade era permitido o trabalho infantil, com isso era comum que muitas pessoas deixassem seus estudos para trabalharem e auxiliar suas famílias.

A Figura 8 apresenta os motivos pelos quais os participantes voltaram a estudar. Nessa questão considerou-se o fato do participante *ter voltado a estudar por exigência do trabalho*; o participante *ter retornado aos bancos escolares por vontade própria*; e por último, o motivo *outros* (Ex: casamento, gravidez precoce, detenção).

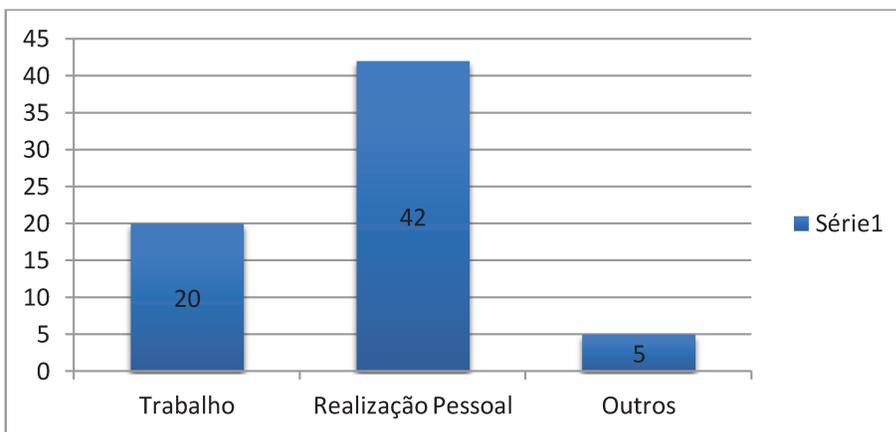


Figura 8 – Motivo pelo qual os estudantes jovens e adultos retornaram à escola.

Pela Figura 8 pode-se perceber que a maioria dos estudantes atribuiu seu retorno aos estudos à sua própria realização pessoal (42%), ou seja, voltaram a estudar por vontade própria e por perceberem a necessidade dos estudos em meio à sociedade letrada.

Dados descritivos da amostra em relação ao desempenho escolar e autoconceito em função da faixa etária

A seguir são apresentados os dados referentes ao desempenho escolar e autoconceito de cada grupo. Para melhor leitura dos dados, considera-se a pontuação máxima que os participantes poderiam obter nos instrumentos. O Teste de Desempenho Escolar possui três subescalas: a subescala de escrita com pontuação máxima de 35 pontos; a subescala de matemática, com 38 pontos e a subescala de leitura com pontuação de 70 pontos; totalizando a pontuação geral do TDE em 143 pontos. Quanto à avaliação do autoconceito, foi utilizado o instrumento Escala de Autoconceito para Adultos - EAAd, o qual possui duas categorias: autoestima e satisfação pessoal. A pontuação máxima da categoria autoestima é de 21 pontos, a pontuação máxima da categoria satisfação pessoal é de 15 pontos e a pontuação geral é de 36 pontos. Para análise dos dados será tomado como referência o ponto médio em cada um dos subtestes do TDE e em cada categoria do EAAd, a saber: TDE escrita (17,5 pontos); TDE matemática (19 pontos); TDE leitura (35 pontos) e TDE geral (71,5 pontos); autoestima (10,5 pontos); satisfação pessoal (7,5 pontos) e Autoconceito geral (18 pontos).

Grupo 1-Desempenho escolar e autoconceito

A Tabela 5 apresenta os dados referentes ao Grupo 1 de participantes quanto ao desempenho escolar nos subtestes de escrita, matemática, leitura e no TDE de forma geral.

Tabela 5 – Médias dos escores dos subtestes de escrita, matemática, leitura e geral do TDE do Grupo 1.

	TDE Esc.	TDE Mat.	TDE Leit.	TDE Geral
Mínimo	2	3	5	19
Máximo	32	21	70	120
Média	15,64	12,21	49,14	77

Conforme os dados apresentados na Tabela 5 e considerando o valor máximo que o participante poderia ter obtido em cada subteste do TDE, pode-se observar que a média do subteste de escrita ficou abaixo da metade da pontuação permitida pelo teste (17,5), o mesmo se verifica quanto ao subteste de matemática (19). Já com relação ao subteste de leitura, os participantes obtiveram pontuação acima de 50% de acertos no teste, o mesmo ocorreu com relação à pontuação geral do TDE. Isso significa dizer que de maneira geral a maior dificuldade apresentada pelos participantes da pesquisa foi em relação a escrita e a matemática. A leitura parece ter sido mais fácil para esses participantes.

A Tabela 6 mostra os resultados obtidos no instrumento de autoconceito, referentes às subescalas de autoestima e satisfação pessoal e no teste em geral.

Tabela 6 – Médias do autoconceito geral, autoestima e satisfação pessoal da Escala de Autoconceito para Adultos - EAAd do Grupo 1.

	CcEst.	CcSat.	Cc Geral
Mínimo	8	7	15
Máximo	14	10	24
Média	12,29	9	21,29

A Tabela 6 mostra que em relação à subescala de autoestima os participantes do grupo 1 tiveram pontuações acima da metade da pontuação permitida pela subescala que era de 10,5 pontos. O mesmo ocorreu com a subescala de satisfação pessoal, na qual a média foi de 9 pontos; e na pontuação geral do instrumento. Esses resultados permitem dizer que de maneira geral os participantes desse grupo se revelam com uma boa autoestima e com níveis aceitáveis de satisfação pessoal.

Grupo 2 – Desempenho escolar e autoconceito

Os resultados do Grupo 2, referentes ao desempenho escolar são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 – Médias dos escores dos subtestes de escrita, matemática, leitura e geral no TDE do Grupo 2.

	TDE Esc.	TDE Mat.	TDE Leit.	TDE Geral
Mínimo	1	3	5	15
Máximo	33	21	70	123
Média	15,32	12,39	48,25	75,96

Como pode-se observar, o Grupo 2 obteve média de 15,32 pontos no subteste de escrita, abaixo da metade da pontuação permitida pelo teste, o que ocorreu também quanto à média de 12,39 pontos no subteste de matemática. Porém, tanto no subteste de leitura (48,25) quanto na pontuação geral do TDE (75,96) as médias ficaram acima de 50% da pontuação máxima do teste. Os participantes do grupo 2 obtiveram médias semelhantes às obtidas pelo grupo 1, pois tiveram mais dificuldade nos subtestes de escrita e matemática e mais acertos no subteste de leitura.

Abaixo encontra-se a Tabela 8 com os escores obtidos pelo Grupo 2 no instrumento de autoconceito.

Tabela 8 – Médias das categorias autoestima e satisfação pessoal da Escala de Autoconceito para Adultos - EAAAd do Grupo 2.

	CcEst.	CcSat.	Cc Geral
Mínimo	4	5	14
Máximo	14	10	24
Média	10,86	8,71	19,57

Observa-se na tabela 8 que as médias do Grupo 2 na categoria autoestima foi de 10,86 pontos e na categoria satisfação foi de 8,71 pontos. A pontuação geral do autoconceito obtida pelo Grupo 2 foi de 19,57 pontos. O grupo 2 obteve média de pontuação muito próxima à metade da pontuação permitida pelo instrumento, tanto nas categorias autoestima e satisfação pessoal quanto na pontuação geral do autoconceito. Isso significa que não foi identificado baixo autoconceito e nem alta percepção de autoestima e satisfação pessoal.

A Tabela 9 mostra os dados obtidos pelo Grupo 3 no TDE e nos seus respectivos subtestes.

Grupo 3 – Desempenho escolar e autoconceito

Tabela 9 – Médias dos escores dos subtestes de escrita, matemática, leitura e geral do TDE do Grupo 3.

	TDE Esc.	TDE Mat.	TDE Leit.	TDE Geral
Mínimo	4	4	5	20
Máximo	35	27	70	132
Média	19,60	14,20	57,24	91,04

Os dados obtidos pelo Grupo 3 no subteste de escrita, de leitura e no desempenho geral do TDE esteve acima da metade da pontuação permitida em todos os subtestes do TDE. Apenas o subteste de matemática que a pontuação esteve abaixo da metade da pontuação máxima permitida pelo teste. O grupo 3 se diferenciou dos grupos 1 e 2 quanto aos resultados obtidos no subteste de escrita. Com isso, os participantes mais velhos parecem não ter tido dificuldade em escrever, ao contrário participantes dos grupos 1 e 2. Por outro lado, o grupo 3 apresentou resultados semelhantes ao dos grupos 1 e 2 com relação aos subtestes de matemática, leitura e TDE geral,

apresentando dificuldade com relação à matemática e mais facilidade com relação à leitura. Os dados referentes ao autoconceito obtidos pelo Grupo 3 encontram-se na Tabela 10.

Tabela 10 – Médias das categorias autoestima e satisfação pessoal da Escala de Autoconceito para Adultos - EAAAd do Grupo 3.

	CcEst.	CcSat.	Cc Geral
Mínimo	6	5	11
Máximo	14	10	24
Média	11,52	9,08	20,60

A Tabela 10 mostra que a média da subescala de autoestima obtida pelo Grupo 3 foi de 11,52; em relação à satisfação pessoal foi de 9,08 e a pontuação geral do autoconceito foi de 20,60. O grupo 3 obteve média acima da metade da pontuação que poderia ser obtida no instrumento, embora os valores estejam muito próximos a 50% da pontuação máxima que poderia ser obtida. Nesse sentido, os participantes mais velhos parecem possuir autoestima e satisfação pessoal relativamente boas e aceitáveis, assim como ocorrido nos outros grupos de participantes mais novos.

Diferenças entre os grupos de faixa etária em relação ao desempenho e autoconceito

A análise dos dados considerou a amostra em grupos divididos por faixa etária, ou seja, o grupo 1 (14 a 24 anos de idade); grupo 2 (27 a 38 anos de idade) e grupo 3 (40 a 61 anos de idade). A fim de verificar se os grupos se diferiam em relação ao desempenho no TDE foi aplicado o teste Kruskal-Wallis. Os resultados dessa análise encontram-se na Tabela 11.

Tabela 11- Diferença entre os grupos 1, 2 e 3 quanto ao desempenho escolar.

Grupos	N	Desempenho Escolar – TDE			
		Escrita	Matemática	Leitura	Geral
1	14				
2	28	p = 0,254	p = 0,380	p = 0,155	p = 0,149
3	25				

A partir da tabela 11 observa-se que os grupos não se diferiram entre si, pois no subteste de escrita, matemática, leitura e TDE geral os valores de p foram maiores que 0,05. Com isso pode-se dizer que não houve diferenças com relação ao desempenho escolar entre os participantes em função de sua idade.

A Tabela 12 mostra os valores do teste de Kruskal-Wallis para os grupos em relação ao autoconceito.

Tabela 12- Diferença entre os grupos 1, 2 e 3 quanto ao autoconceito.

Autoconceito - EAAd				
Grupos	N	Autoestima	Satisfação pessoal	Geral
1	14			
2	28	0,160	0,546	0,245
3	25			

Na comparação entre os grupos divididos por faixa etária pode-se dizer que os participantes não se diferenciaram com relação à autoestima, a satisfação pessoal e o autoconceito geral ($p > 0,05$).

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO

Este estudo foi conduzido com o objetivo de caracterizar o perfil de um grupo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, de diferentes faixas etárias, no que se refere ao autoconceito e desempenho escolar. Para alcançar esse objetivo, foram aplicados instrumentos para identificar o desempenho escolar, o autoconceito e investigar os motivos de interrupção de estudo e de retorno à escola. Os dados coletados foram analisados e características principais desta clientela foram apresentadas para se obter uma compreensão geral do perfil dos participantes, como cenário para a discussão dos resultados.

Resgatando um dos objetivos deste trabalho, que consistiu em caracterizar o perfil de um grupo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA pode-se dizer que quando se trata do perfil destes estudantes da EJA, é comum encontrar um grupo de sujeitos heterogêneos, ou seja, de ambos os sexos, com faixas etárias distintas e que possuem histórias de vida variadas, mas que possuem algo em comum, o fato de não terem cursado o sistema regular educacional. Os dados sobre a idade dos participantes chamou a atenção pelo fato de ser composto por estudantes relativamente jovens, pois 21% são estudantes que tem a idade entre 14 e 24 anos, 42% com idades entre 27 e 38 anos e 37% são de estudantes de 40 a 61 anos de idade. Outro dado interessante é com relação ao sexo e o estado civil dos participantes, pois há mais homens solteiros jovens (64,3 % - grupo 1) e mulheres casadas (32,1% - grupo 2). Tais características podem estar ancoradas em três questões principais. A primeira é o fato de o estudante deixar o ensino regular por motivo de trabalho e abandonar os estudos por não conseguir conciliar os dois compromissos e, ao sentir a necessidade de retornar à escola, às vezes por exigência do próprio trabalho, migra para as turmas de EJA por serem no período noturno e também porque acaba sendo uma opção mais aligeirada para o término dos estudos.

A segunda questão da presença de jovens na EJA, principalmente com relação aos indivíduos do sexo masculino, é a vulnerabilidade às adversidades que enfrentam ao longo da vida, pois muitos estudantes se encontram em condições de pobreza extrema, uso de drogas, exploração juvenil, violência e até mesmo de liberdade assistida. A educação para esses indivíduos não é vista como prioridade, fazendo com que esses jovens abandonem a escola com mais frequência e, quando eles voltam, anos depois, a EJA é a modalidade de ensino pela qual são acolhidos. A terceira questão atinge as jovens do sexo feminino, as quais podem ter enfrentado o problema da gravidez precoce.

As jovens que passam pela gravidez ainda na adolescência, geralmente se afastam da sala de aula, pois param de estudar para cuidar dos bebês e, quando conseguem, retornam à escola tempos depois, para a EJA, o que justificaria a considerável porcentagem (32,1%) de mulheres em idade mais madura (grupo 2 – 27 a 38 anos de idade). O mesmo acontece com relação ao casamento, mulheres que seguiam uma vida tradicional, na qual ainda havia resquícios da sociedade machista em que a mulher deveria ser dona de casa e cuidar do marido e dos filhos, fez com que muitas jovens tenham deixado os estudos, retornando mais tarde à EJA.

Para analisar melhor essas questões o presente estudo investigou as causas e circunstâncias que levaram os indivíduos ao abandono do sistema regular de ensino, bem como os motivos que fizeram com que os mesmos retornassem aos bancos escolares nos dias atuais. De modo geral, os dados do presente estudo revelaram que 37% dos participantes deixaram os estudos por motivo de trabalho, 16% foram por vontade própria, 11% foi por motivos não especificados e 3% porque os pais não autorizaram a continuidade dos estudos. Dentre os motivos não especificados, denominados na ficha como “*outros*”, uma parte dos participantes revelou motivos relacionados à criminalidade (detenção), casamento e filhos. Quando se trata dos resultados específicos de cada grupo, constatou-se que o grupo de participantes mais jovens (grupo 1) relatou ter interrompido os estudos por vontade própria, enquanto o grupo de participantes mais “maturados” (grupo 2) e o grupo de participantes mais velhos (grupo 3) mencionaram ter abandonado os estudos por motivo de trabalho. Com relação ao motivo de retorno à escola, os três grupos relataram ter voltado a estudar por realização pessoal, entendida neste estudo como uma forma de se sentirem produtivos, de perspectiva de melhoria de vida e de serem indivíduos ativos na sociedade.

Percebe-se a partir dos resultados que a maioria dos participantes da EJA interrompeu seus estudos para adentrar o mercado de trabalho, com exceção do grupo 1 que relatou ter deixado os estudos por vontade própria. É importante lembrar que esse motivo remete ao fato dos participantes precisarem trabalhar para contribuir com a renda familiar, e com relação especificamente ao grupo 3, de estudantes com idades entre 40 a 61 anos, vale lembrar que não havia cumprimento de lei específica que garantisse a inserção e permanência da criança na escola, bem como a proibição de trabalho infantil. Com isso, era comum as crianças, principalmente da zona rural, interromperem seus estudos para aprenderem um ofício e contribuir com a renda familiar, pois havia um interesse da família para que isso acontecesse e da própria criança, que nem sempre tinha motivação para

continuar seus estudos, ou por falta de condições físicas e materiais ou ainda pelas dificuldades encontradas com relação à aprendizagem dos conteúdos escolares.

Anjos, Gomes e Souza (2012) realizaram uma pesquisa em que uma das finalidades foi conhecer e discutir o perfil dos estudantes da EJA. As autoras encontraram uma presença marcante de estudantes jovens e que ao serem questionados sobre os motivos que os levaram ao abandono dos estudos, relataram que os principais motivos foram casamento e trabalho. A necessidade de adentrar o mercado de trabalho, em idade prematura foi apontada pela maioria dos alunos como ponto principal da necessidade de interromper os estudos. As autoras também investigaram os motivos pelos quais os estudantes retornaram à escola e constataram que o retorno teve fundamento na busca de conhecimentos e na necessidade de aperfeiçoamento para o mercado de trabalho, o que corrobora com os resultados do presente estudo, no qual 63% dos participantes relataram ter voltado a estudar por realização pessoal.

Em outro estudo, Naiff e Naiff (2008) tiveram como objetivo conhecer as representações sociais de alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola estadual no município do Rio de Janeiro. Os autores encontraram que a necessidade de aferir renda para contribuir na família foi a principal justificativa para os participantes terem deixado de estudar. Por outro lado, os autores chamam a atenção de que as exigências de um mercado de trabalho moderno, que necessita cada vez mais de mão de obra qualificada e a pequena remuneração disponível para os empregos de baixa qualificação trazem novamente este sujeito ao universo escolar. Desta forma, os autores ressaltam que em seu estudo a dimensão social do trabalho tanto levou os jovens e adultos a largarem a escola quanto a retornarem à mesma. Tais resultados se assemelham indiretamente aos dados do presente estudo, pois apesar de a porcentagem de os participantes que relataram terem retornado aos estudos por motivo de trabalho ser de 30%, pode-se entender o motivo “realização pessoal” como relacionado à melhor inserção e adequação ao mercado de trabalho, uma vez que a realização pessoal remete ao fato de melhores condições de vida, o que está estritamente ligada à melhor renda e, conseqüentemente à busca de qualificação da mão de obra que pode ser proporcionada através da escola.

Na mesma direção, Siqueira (2009) investigou as razões pelas quais homens e mulheres adultas retornam à escola, após muitos anos fora do ambiente escolar. De acordo com o estudo um dos motivos foi a abertura de uma escola noturna próxima de suas casas, pois se referia ao caso de muitos participantes que moravam em zona rural ou que tinham dificuldade de deslocamento. Entretanto, o

maior motivo do retorno aos estudos foi a busca por qualificação profissional, aquisição de conhecimentos e relações interpessoais. No estudo, o autor traz as falas dos entrevistados, os quais relatam que a justificativa para voltarem a estudar se deve ao fato do adulto buscar por melhores condições de vida, incentivar os filhos a estudar, ficar mais atento às atualidades, correr atrás do “tempo perdido”, saber falar melhor com as pessoas e melhorar a autoestima.

Os resultados do trabalho de Siqueira (2009), com relação aos motivos de retorno dos jovens e adultos à escola, são consonantes aos resultados do presente estudo, já que a maioria dos participantes (63%), independentemente da idade, relataram ter retornado aos bancos escolares por satisfação pessoal. Esse dado pode ser discutido atrelado aos resultados referentes ao segundo objetivo deste trabalho, o de avaliar o desempenho escolar e autoconceito dos estudantes da EJA. A aplicação do instrumento de desempenho escolar revelou que os participantes dos grupos 1 e 2 tiveram baixo desempenho em escrita e matemática, mas obtiveram melhores resultados em leitura. Já o grupo 3 obteve bom desempenho no subteste de escrita e leitura e não se saiu bem em matemática.

De modo geral, a maioria dos participantes (grupos 1 e 2) tiveram baixo desempenho em escrita e matemática, enquanto todos os participantes, independentemente da idade, tiveram facilidade com relação à leitura. Os resultados de baixo desempenho em escrita parecem não se tratar apenas de uma falha da percepção de correspondência fonema-grafema, mas também de dificuldade na linguagem expressiva, a qual requer automatização da técnica básica de escrita necessária para adquirir habilidades mais complexas como, por exemplo, a ortografia (CONDEMARÍN E CHADWICK, 1987). Com relação ao baixo desempenho em matemática, é importante resgatar o que Citoler (2000) afirma sobre a aprendizagem matemática, a qual não se trata apenas de absorção, mas sim de construção ativa do sujeito, que segue um processo lento e gradual, que vai do concreto e específico até o abstrato e geral. Com isso, o fato dos alunos terem dificuldade com a resolução de algoritmos pode estar associado à habilidade para lidar com elementos abstratos. Já os resultados satisfatórios quanto ao desempenho em leitura podem ser remetidos não só ao contexto de vida dos alunos, mas também aos aspectos iniciais para aquisição da leitura, como os perceptivo-visuais, memória visual, habilidade visuo-espacial e direcional, os quais estão bem desenvolvidos em indivíduos adultos (WILLOWS, 1991).

Estes resultados remetem às características dos alunos pertencentes à EJA, os quais deixaram de frequentar o ensino formal, mas tiveram que desenvolver habilidades para lidar com as demandas da

vida em sociedade. Nesse sentido, jovens e adultos podem possuir dificuldades com relação ao ensino formal, mas são capazes de lidar com as demandas de vida diária, como identificar um ônibus, produtos no supermercado, remédios, receitas culinárias e todas as informações que estão inseridas no mundo letrado. Com isso, é compreensível que os participantes tenham obtido resultados baixos quando se trata de escrita e matemática, as quais requerem habilidades mais técnicas, como regras ortográficas e resoluções aritméticas que deveriam ser sistematizadas no papel; e resultados mais satisfatórios quando se trata de leitura, a qual se assemelha mais às condições a que foram expostos ao longo da vida.

Os resultados referentes à comparação entre os grupos de participantes quanto ao desempenho escolar, revelaram que não houveram diferenças significativas entre os grupos, o que significa que os participantes independentemente de sua idade, revelaram desempenho escolar semelhantes. Este dado chama a atenção ao passo que estudantes mais jovens pertencentes ao grupo 1, entre 14 e 24 anos, apresentaram desempenho escolar semelhante aos estudantes mais velhos com idades entre 40 e 61 anos. Se considerar o fato dos estudantes mais jovens terem se afastado da escola há menos tempo que os estudantes mais velhos, era de se esperar que os estudantes do grupo 1 apresentassem desempenho superior ao integrantes do grupo 3, mesmo levando em conta a experiência de vida que os estudantes mais velhos possam ter acumulado ao longo dos anos. Portanto, este baixo desempenho escolar apresentado pelo grupo 1 e que não apresentou diferenças com relação aos outros grupos compostos por estudantes mais velhos, aponta para um sistema de educação que parece não suprir as demandas da escolarização.

Os resultados referentes ao autoconceito, também chamaram a atenção, pois o grupo 1, composto por participantes mais jovens, obteve pontuação alta com relação às categorias autoestima e satisfação pessoal. O mesmo ocorreu com o grupo 3, composto pelos participantes mais velhos, os quais apresentaram resultados que revelaram níveis de autoconceito bons e aceitáveis, tanto na categoria autoestima quanto na categoria satisfação pessoal. O grupo 2 se diferenciou dos outros grupos, revelando resultados próximos à média permitida pelo teste. Os dados referentes ao autoconceito chamam a atenção porque esperava-se que estes alunos apresentassem um autorrelato negativo sobre o autoconceito, já que são indivíduos que, por inúmeros motivos, foram excluídos do sistema educacional.

Uma das questões que pode ser levantada a respeito dos resultados positivos de autoconceito dos estudantes pode estar relacionada ao próprio instrumento de avaliação. Como se trata de um

instrumento de autorrelato e que implica uma boa compreensão do que se está sendo solicitado e embora as questões tenham sido lidas pela pesquisadora, a falta de contato dessas pessoas com este tipo de material pode ter prejudicado na resposta das assertivas. De qualquer forma, todos os cuidados metodológicos foram devidamente tomados e os resultados relativos ao autoconceito destes estudantes parece ser um dado que merece ser mais investigado, pois é importante resgatar o fato da escassez de estudos sobre autopercepção com estudantes desta modalidade de ensino, já que a maioria dos estudos foi realizada com crianças (SILVA; ALENCAR, 1984; JACOB, 2001; CARNEIRO; MARTINELLI; SISTO, 2003; SILVA; FLEITH, 2005; CUNHA; SISTO; MACHADO, 2006, 2007; MORAES; CUNHA, 2007).

Nesse sentido, é importante retomar o estudo de Caliatto e Martinelli (2009) que investigou a autoeficácia dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois como anteriormente mencionado, apesar de a autoeficácia possuir características distintas do autoconceito, ela também é um constructo motivacional e sua avaliação se dá através do autorrelato. As autoras avaliaram a autoeficácia dos estudantes jovens e adultos e verificaram que não houve diferenças significativas entre a autoeficácia declarada dos estudantes, dos dois níveis de ensino para o estudo, para o desempenho e para a autoeficácia geral.

Com isso, considerando as especificidades de cada estudo, mas partindo do pressuposto que autoeficácia e autoconceito são constructos motivacionais e medem as autopercepções dos indivíduos sobre diferentes aspectos, pode-se dizer que estes dados levam à ideia de que este autorrelato revela características específicas desta população. O presente estudo considerava a hipótese inicial de que os estudantes da EJA teriam autoconceito negativo e se sentiriam temerosos por terem abandonado a escola (FURTER, 1974), porém o autoconceito positivo revelado pelos estudantes possa ser justamente o que os leva de volta à escola, pois se os estudantes se sentem capazes e hábeis a enfrentar as adversidades da vida para retornar aos bancos escolares, estes estudantes terão necessariamente uma autopercepção positiva de si.

Os resultados positivos referentes ao autoconceito podem também ter relação com os dados sobre os motivos de abandono e retorno aos estudos. Os participantes relataram ter interrompido os estudos porque necessitaram adentrar o mercado de trabalho (grupos 2 e 3), tais motivos dizem respeito às questões externas que os levaram ao abandono do estudo, e não às questões internas do indivíduo que poderiam afetar seu autoconceito, como por exemplo, dificuldades de aprendizagem, repetência, sentimento de incapacidade. Com isso, como os motivos foram, de modo geral, relacionados a algo

que não os responsabilizava pelo abandono, pois estão ligados à ideia da necessidade de interrupção, esse fato os coloca numa situação melhor do ponto de vista de sua motivação e de suas capacidades, o que os levaria ao retorno à escola .

Da mesma forma, os dados referentes ao retorno à escola revelam que os participantes, independentemente da faixa etária, voltaram a estudar pela realização pessoal. Este dado também pode estar relacionado com o autoconceito positivo destes participantes, pois parece que as várias facetas da vida mostraram a estes indivíduos que são capazes não só de se apropriar dos conteúdos escolares, mas também de obter através da educação melhores condições de vida.

De acordo com os resultados referentes ao desempenho escolar e autoconceito, foram realizadas análises exploratórias de correlação entre essas variáveis. Entretanto, não foi identificada relação entre o desempenho escolar e o autoconceito para os participantes da amostra. Nesse sentido, algumas considerações referentes aos instrumentos parecem elucidar as evidências dos dados, pois o instrumento utilizado para medir o autoconceito não contemplava questões relacionadas diretamente ao contexto escolar e, considerando as características deste constructo, como por exemplo, a multidimensionalidade, explicaria em partes o fato de não haver relação entre o autorrelato dos estudantes com suas medidas de desempenho.

Para entender esta questão, é importante resgatar o conceito de multidimensionalidade do autoconceito que ganhou destaque com os estudos de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), no sentido de que suas investigações definiram o autoconceito como a percepção do eu de uma pessoa, a qual se forma a partir de interações e experiências com e dentro do ambiente. Os autores propuseram um modelo multidimensional e hierárquico de autoconceito, definindo um autoconceito global e um autoconceito que pode ser subdividido em componentes acadêmicos e não-acadêmicos. O autoconceito acadêmico é entendido ainda como tendo outras subdivisões em autoconceitos de disciplinas específicas ou áreas curriculares como por exemplo matemática, português, história. O autoconceito não-acadêmico é considerado mais diferenciado em subdomínios mais específicos como autoconceito físico, social e emocional por exemplo.

Segundo Arens, Yeung, Craven e Hasselhorn (2011) o autoconceito é um constructo latente que não pode ser observado diretamente, pois é necessário uma análise rigorosa para a sua validade ser estabelecida. Nesse sentido, retomando os dados deste estudo, pode-se considerar que o instrumento utilizado para avaliar o autoconceito, apesar de apresentar características da multidimensionalidade, não tenha contemplado o autoconceito referente aos componentes acadêmicos e, com isso, não tenha

sido possível observar as características de percepção relacionadas aos aspectos especificamente escolares.

A partir destes estudos verifica-se que o autoconceito acadêmico é sensível a cada fator que é avaliado, já que se considera matemática e autoconceito verbal como fatores distintos do autoconceito acadêmico. O mesmo se verifica com relação à avaliação entre autoconceito acadêmico e não-acadêmico. Dessa forma, como afirma Harter (1998) ainda há muito a ser investigado a respeito do nível de especificidade desse constructo, o que torna as variáveis contextuais importantes quanto ao impacto que elas podem exercer sobre o autoconceito. Considerando todos os estudos preliminares sobre a avaliação do autoconceito, bem como sua multidimensionalidade e a distinção entre fatores acadêmicos e não-acadêmicos, pode-se refletir sobre os resultados do presente estudo no que se refere à avaliação do autoconceito dos participantes. Diante destes resultados, análises foram feitas para investigar se havia diferença entre os grupos de participantes divididos por faixa etária.

A análise de comparação entre os grupos de participantes divididos por faixa etária, revelaram que também não houveram diferenças entre os grupos quanto ao autoconceito. Estes dados podem ser em parte explicados através dos motivos de retorno à escola, uma vez que os participantes, independentemente de sua idade (grupos 1, 2 e 3) relataram terem voltado a estudar por satisfação pessoal. Portanto, o próprio sentimento de satisfação pessoal pode ter sido suficiente para que os estudantes tenham revelado um autoconceito positivo, o que fez com que não revelassem diferenças com relação ao autoconceito na comparação entre os grupos. No próximo tópico, serão apresentadas considerações a respeito das características dos participantes da Educação de Jovens e Adultos e suas implicações no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investigou o perfil de estudantes de uma modalidade de ensino pouco explorada na literatura educacional, a Educação de Jovens e Adultos - EJA. O trabalho foi realizado mediante o pressuposto de que os alunos da EJA façam parte de um conjunto heterogêneo de estudantes, mas possuam uma questão em comum, o fato de terem abandonado os estudos na idade própria e terem retornado à escola anos mais tarde. Nesse sentido, conhecer as causas que levaram a esse abandono e compreender os motivos que os levaram a voltar aos bancos escolares, torna-se útil no sentido de compreender quais características tem essa população, a qual é pouco explorada nas pesquisas educacionais em nosso país.

Além disso, percebe-se a partir da literatura nacional que a EJA é uma população pouco explorada e, quando estudada, as pesquisas abordam preponderantemente questões relativas à política educacional para essa clientela, como análise da história de programas governamentais que atenderam a essa modalidade de ensino. Pesquisas que se detiveram ao estudo da aprendizagem dos alunos e a aspectos emocionais, não são encontradas quanto se trata de estudantes em processo de alfabetização da EJA.

É importante relatar que essa escassez de pesquisas com a população da EJA, pôde ser compreendida, em parte, com a realização do presente estudo, principalmente no que se refere à coleta de dados. Foi possível perceber, durante a coleta de dados, que os participantes possuem dificuldade de compreensão tanto com relação ao preenchimento de protocolos, quanto no que diz respeito ao próprio consentimento de realização da pesquisa. No processo de coleta de dados, inúmeros cuidados tiveram que ser tomados para que os alunos conseguissem responder aos itens de forma correta, pois tinham dificuldade até mesmo em marcar o “X” dentro dos parênteses para cada proposição. Além disso, apesar de terem tido esclarecimentos da natureza do estudo, como aspectos éticos e de sigilo, era possível perceber certa desconfiança dos alunos a respeito do teste, pois perguntavam se essa avaliação iria promovê-los ou não para o ano escolar seguinte e se suas respostas seriam vistas por outras pessoas.

Esses argumentos fizeram com que alguns alunos desistissem de participar do estudo ou que respondessem de forma aleatória as questões (por exemplo: colocar o “X” na assertiva “concordo” para proposições contraditórias), o que fez com que diminuísse o número de participantes do estudo. Nesse sentido, pode-se dizer que uma das limitações do estudo foi a tendência dos participantes ao responder o instrumento de autoconceito, pois nem todos os estudantes demonstravam interesse em

responder às proposições, além de terem dificuldade em compreender a forma de preenchimento do instrumento. Sendo assim, se por um lado considera-se que, talvez essa não seja a forma metodológica mais apropriada para investigar aspectos dessa população, e o recurso da entrevista possa ser mais adequado a essa clientela, por outro lado pontua-se que em se tratando de investigações de aspectos emocionais, como o autoconceito, o constrangimento ao responder as perguntas também poderia influenciar o estudo.

É importante também destacar que embora não se tenha encontrado a partir das análises exploratórias de correlação, relações entre o desempenho escolar e o autoconceito, o que contradiz grande parte dos estudos já realizados, uma das hipóteses para esse resultado envolve a questão do instrumento não contemplar a dimensão escolar. Dessa forma, e considerando a importância dessas variáveis nos estudos com a modalidade de ensino da EJA, ressalta-se que futuras pesquisas que objetivem investigar a relação entre desempenho escolar e autoconceito, utilizem instrumentos de avaliação do autoconceito que avalie especificamente a dimensão escolar, visto a importância da multidimensionalidade na investigação do autoconceito, tal como apontada por Shavelson; Huebner e Stanton (1976). A ampliação dessa compreensão sobre a relação entre autoconceito e desempenho acadêmico foi também apontada por Roebbers et al. (2012) por terem constatado em suas investigações que o autoconceito não produziu efeitos diretos sobre as medidas dos resultados acadêmicos.

O mesmo se refere ao instrumento que avaliou o desempenho escolar, o qual não foi elaborado e validado para essa população. O Teste de Desempenho Escolar - TDE foi elaborado para crianças que cursam o ensino regular equivalente ao Ensino Fundamental I e não prevê a possibilidade de pequenos erros, pois foi baseado no processo de codificação e decodificação de palavras de acordo com a norma culta, sua cotação segue uma pontuação rigorosa de acertos e uma classificação de acordo com a série e em função da faixa etária da criança, o que não se assemelha, nem se adequa à amostra do presente estudo. A utilização do TDE, como já mencionado anteriormente, se deu por ser um teste com confiabilidade metodológica referente ao processo de alfabetização, e também por falta de outro instrumento que se apresentasse como adequado à população deste estudo. Com isso, futuras pesquisas são necessárias para avaliar o desempenho dos estudantes desta modalidade de ensino que avaliem a escrita, matemática e leitura, mas considerando as características desta população.

Nesse sentido, espera-se que este estudo possa, a partir das informações que aqui foram abordadas, contribuir para que se possa conhecer mais sobre as características dos estudantes que tem

buscado a Educação de Jovens e Adultos, que essas informações possam promover uma reflexão mais ampla e que abarque não somente às políticas públicas que foram e vem sendo realizadas no âmbito da alfabetização de adultos, mas que permita também que se promova uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem realizado em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGLIO, D. D. D.; HUTZ, C. S. Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 341-350, 2004.

ALVES, F. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, out./dez. 2007.

ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A. Fatores associados as desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.23, n. 1, p. 33-42, 2007.

ANJOS, L. A.; GOMES, G. P.; SOUZA, J.B. A prática pedagógica da EJA: refletindo sobre as singularidades e o perfil dos educandos. In: **Anais da Semana de Pedagogia**. Edição atual, v. 1, n. 1. Jequié, 2012.

ANUNCIÇÃO, M. P. P.; VERHINE, R. E. A relação entre as variações no compromisso financeiro dos municípios com a educação e o desempenho escolar. **Eccos Revista Científica**, julho-dezembro, p.313-328, 2006.

APPROBATO, M. S. et al. Síndrome Pré-Menstrual e Desempenho Escolar. **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, ago., 2001.

ARENS, A. K.; YEUNG, A.S.; CRAVEN, R.G.; HASSELHORN, M. The Twofold Multidimensionality of Academic Self-Concept: Domain Specificity and Separation Between Competence and Affect Components. **Journal of Educational Psychology**, v. 103, n. 4, p. 970-981, 2011.

BACRO, F. Perceived Attachment Security to Father, Academic Self-Concept and School Performance in Language Mastery. **Journal of Child and Family Studies**, v. 21, n. 6, p. 992-1002, 2012.

BANDEIRA, D. R.; ARTECHE, A. X.; REPPOLD, C. T. Escala de Autopercepção de Harter para Adolescentes: Um Estudo de Validação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 3, p. 341-345, 2008.

BAPTISTA, M. N.; DE LIMA, R. F.; CAPOVILLA, A. G. S.; MELO, L. L. Sintomatologia depressiva, atenção sustentada e desempenho escolar em estudantes do ensino médio. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.10, n.1, p. 99-108, 2006.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** (LDB). Brasília, 1996.

BRASIL. IBOPE. Instituto Paulo Montenegro. INAF BRASIL-2011/2012. **Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf>. Acesso em 01/11/2013.

BRITO, M. R. F. de. “Este problema é difícil porque não é de escola”: a compreensão de problemas aritméticos verbais por crianças da escola fundamental. **Temas de Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 93-109, 2000.

CALIATTO, S. G.; MARTINELLI, S. C. Avaliação da autoeficácia acadêmica em alunos da educação de jovens e adultos. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, p. 187-203, 2009. Número especial.

CANDIEUX, A. Psychometric properties of a pictorial self-concept scale among young learning disabled pupils. **Psychology in the schools**, Hoboken, v 33, n 3, p. 221-229, 1996.

CARNEIRO, G. R. S.; MARTINELLI, S. C.; SISTO, F. F. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v.16, n.3, p.427-434, 2003.

CARVALHO, A. M. P. et al. Auto Conceito e imagem em crianças obesas. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. Recife, v. 4, nº 3, p. 263-268, jul, 2005.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, abr., 2005 .

CATANEO, C.; CARVALHO, A. M. P.; GALINDO, E. M. C. Obesidade e aspectos psicológicos: maturidade emocional, auto-conceito, locus de controle e ansiedade. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 39-46, 2005.

CHERUBINI, Z. ; BOSA, C. A. ; BANDEIRA, D. Estresse e Autoconceito em Pais e Mães de Crianças com Síndrome do X-Frágil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, p. 367-375, 2008.

CHIU, M. M.; KLASSEN, R. M. Relations of mathematics self-concept and its calibration with mathematics achievement: Cultural differences among fifteen-year olds in 34 countries. **Learning and Instruction**, v.20, p.2-17, 2010.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psico (PUCRS)**, v. 39, p. 21-27, 2008.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v.26, n.1, p.45-55, 2009.

CIA, F.; BARHAM, E. J.; FONTAINE, A. M. G. V. Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, n. 4, dez., 2012 .

CITOLER, S. D. **Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2000.

CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M. **A escrita criativa e formal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 274 p.

COSTA, P. C. G. Escala de Autoconceito no Trabalho: Construção e Validação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 75-81, 2002.

CRAVEN, R.G.; MARSH, H.W.; BURNETT, P. Cracking the self-concept enhancement conundrum: A call and blueprint for the next generation of self-concept enhancement research. In: MARSH, H. W.; Craven, R. G.; McInerney, D. M. **International Advances in Self Research**. USA: Information age publishing, cap. 5, p.91-126, 2003.

CUNHA, C. A., SISTO, F. F.; MACHADO, F. Dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito num grupo de crianças. **Avaliação Psicológica**, v.5, n.2, p.153-157, 2006.

CUNHA, C. A., SISTO, F. F.; MACHADO, F. Autoconceito e reconhecimento de palavras em crianças do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, v.6, n.2, p.147-156, 2007.

DEHAENE, S. ; COHEN, L. Cultural recycling of cortical maps. **Neuron**, v. 56, n. 2, p. 384-398, 2007.

DELL'AGLIO, D. D.; HUTZ, C. S. Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. **Psicologia, Reflexão e Crítica (Porto Alegre)**, v. 17, n. 3, 2004 .

DE ROSE, T. M. S.; GARCIA, S. C. Avaliação do auto-conceito de crianças : adaptação do Self-Description Questionnaire I- para a população brasileira. In: **Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia**, v.31, 2001, Rio de Janeiro. *Resumos...* Rio de Janeiro : Sociedade Brasileira de Psicologia, 2001.

DIAS, T. L.; ENUMO, S. R. F.; TURINI, F. A. Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Vitória, Espírito Santo, **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 23, n. 4, p. 381-390, 2006.

DONOHUE, D.; WISE, J. C.; ROMSKI, M.; HENRICH, C. C.; SEVCIK, R. A. Self-concept development and measurement in children with mild intellectual disabilities. **Developmental Neurorehabilitation**, v. 13, n. 5, p.322–334, 2010.

FALCKE, D. ; WAGNER, A. . Mães e Madrastas: mitos sociais e autoconceito. **Estudos de Psicologia (PUCCAMP)**, Natal, v. 5, n.2, p. 421-441, 2000.

FARIA, L.; AZEVEDO, S. Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. **Paidéia**, v 14, n 29, p. 265-276, 2004.

FERNANDES, D. C.; BARTHOLOMEU, D.; RUEDA, F. J. M.; SUEHIRO, A. C. B.; SISTO, F. F. Auto concepto y rasgos de personalidad: un estudio correlacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.9, n.1, p.15-25, 2005.

FERREIRA, A. A.; CONTE, K. M.; MARTURANO, E. M. Meninos com queixa escolar: autopercepções, desempenho e comportamento. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v.28, n.4, p.443-451, 2011.

FERREIRA, A. A.; MARTINELLI, S. C. Autoconceito de estudantes universitários e nível técnico. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas. **Anais Eletrônicos...** Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012. Pôster. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipec/3463p.pdf>>. Acesso em 10/04/2013.

FONTAINE, A. M. Motivação como instrumento de análise: teoria da auto-eficácia. In: Fontaine, A. M. **Motivação em contexto escolar**. (p. 73-95). Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

FRANCO, C. et al . Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, June, 2007 .

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. Patterson, J. Marshall; M. Coltheart (Eds.), **Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading**. (p.301-330). London: Erlbaum, 1985.

FURTER, P. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1974.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARDINAL, E. C.; MARTURANO, E. M. Meninos e meninas na Educação Infantil: Associação entre comportamento e desempenho. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 3, p. 541-551, 2007.

GELB, I. **Historia de la escritura**. Madrid. Alianza Editorial, 1976.

GELZHEISER, L.M.; CLARK, D.B. Early reading and instruction. In: B.Y.L. Wong (Ed.), **Learning about learning disabilities**, (p. 262-283). San Diego, CA: Academic Press, 1991.

GEST, S. D.; RULISON, K. L.; DAVIDSON, A. J.; WELSH, J. A. A reputation for success (or failure): the association of peer academic reputations with academic self-concept, effort, and performance across the upper elementary grades. **Developmental Psychology**, v.44, n.3, p.625-636, 2008.

GIAVONI, A.; TAMAYO, A. Inventário dos esquemas de gênero do autoconceito. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 175-184, 2000.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/jun./jul./ago., p. 108-130, 2000.

HARTER, S. Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In: R. F. Baumeister (Ed.), **Self-esteem: The puzzle of low self-regard** (p. 87- 116). New York: Plenum Press, 1993a.

HARTER, S. The development of self-representation. In: W. Damon (Org. Série) & N. Eisenberg (Org. Vol.), **Handbook of child psychology: Vol.3. Social,emotional, and personality development**. (5ªed., pp. 553-617). New York: John Wiley & Sons, 1998.

HAZIM, I.; FRADE, C.; FALCÃO, J. T. da R. Autoestima e desempenho escolar em matemática: contribuições teóricas sobre a problematização das relações entre cognição e afetividade. **Educar em Revista**, v. 36, p. 39-54, 2010.

HIRSCHMAN, E. D. **Reading comprehension requires knowledge of words and the world**. American Educator, Washington DC, n. 10, p. 10-44, Spring, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010). **Síntese de Indicadores Sociais**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 24/ 05/ 2011.

JACOB, A. V. **O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e auto-eficácia**. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R. O autoconceito e o desempenho escolar [Resumos]. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), **Anais, XXIX Reunião de Psicologia** (p. 165). Campinas, SP: SBP, 1999.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. Trad.: Regina A. de Assis. - 11ª edição. – Campinas: Papirus, 1990.

LEMES, S. O. et al . Stress Infantil e Desempenho Escolar: avaliação de crianças de 1ª a 4ª série de uma escola pública do município de São Paulo. **Estudos de psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 20, n. 1, abr., 2003.

LIMA, A. C.; PEQUENO, M. I. C.; MELO, M. N. R.. Avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Spaece-Alfa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, dez., 2008 .

LOOS, H.; CASSEMIRO, L. F. K. Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças. **Estudos de psicologia (Campinas)**, v.27, n.3, p. 293-303, 2010.

MACHADO, A. C. Desempenho escolar na avaliação psicopedagógica de um caso de distúrbio de aprendizagem. **Educere et Educare Revista de Educação**, v.6, n.11, jan/jun, 2011.

MAGAGNIN, C.; KÖRBES, J. M. Autoconceito do adolescente: relacionamento familiar e limites. **Revista de Psicologia da Ulbra**. n. 12., 2000.

MARSH, H. W. Relationships among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. **Journal of Education Psychology**, v76, p. 1291- 1380, 1984.

MARSH, H.W. **Self Description Questionnaire-I (SDQ-I) Manual**. Sydney: University of Western Sydney, 1990.

MARSH, H. Academic self-concept: Theory, measurement and research. In J. Suls (Ed.), **Psychological perspectives on the self: The self in social perspective**, v. 4, p. 59-98. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993a.

MARTINELLI, S. C.; GENARI, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v.14, n.1, p.13-21, 2009.

MARTINS, D.F; NUNES, M.F.O; NORONHA, A.P.P. Satisfação com imagem corporal e autoconceito em adolescentes. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.10, n.2, p.94-105, 2008.

MENDONÇA, P.; FLEITH, D. Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilingues. **Psicologia escolar e educacional**, v.9, p. 59-70, 2005.

MILANI, R. G.; LOUREIRO, S. R. Crianças em risco psicossocial associado à violência doméstica: o desempenho escolar e o autoconceito como condições de proteção. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 14, n. 3, dez., 2009 .

MORAES, R., JR.; CUNHA, C. A. Reconhecimento de palavras e autoconceito num grupo de crianças. **Psicologia: Revista da Vetor Editora (São Paulo)**, v. 8, n.2, p. 215-226, 2007.

NAIFF, L. A. M. E NAIFF, D. G. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**; v.20, n.3, p. 402-407, 2008.

NASCIMENTO, P. A. M. M. Desempenho escolar e gastos municipais por alunos em educação: relação observada em municípios baianos para o ano 2000. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 56, p. 393-412. Set., 2007.

NEIVA, K. M. C.; ABREU, M. M.; RIBAS, T. P. Adolescência: facilitando a aceitação do novo esquema corporal e das novas formas de pensamento . **Psicologia: Revista da Vetor Editora (São Paulo)**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 56-64, 2004.

OKANO, C. B.; LOUREIRO, S. R. Suporte psicopedagógico na escola: estudo de seguimento com escolares. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.24, n. 3, p. 287-294, 2008.

OKANO, C. B.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p. 121-128, 2004.

OLIVEIRA, J. B. A e. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, dez., 2010 .

PEREIRA, C.; CIA, F.; BARHAM, E. Autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico na puberdade: inter-relações e diferenças entre sexos. **Interação em Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 203-213, 2008.

PEREIRA, M. T. et al . Possíveis contribuições da educação infantil para o desempenho e a competência social de escolares. **Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)**, Maringá, v. 15, n. 1, jun., 2011 .

PEREIRA, P. C.; SANTOS, A.B; WILLIAMS, L. C. A. Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao Fórum Judicial. *Psicologia. Teoria e Prática*, v. 25, p. 19-28, 2009.

ROCHA, G. V. M.; INGBERMAN, Y. K.; BREUS. B. Análise da relação entre práticas parentais e o autoconceito de pré-escolares. *Revista brasileira de terapia comportamental e Cognitiva*, v. 13, n. 1, p. 87-106, 2011.

ROEBERS, C. M. et. al. Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: an explorative study on their interrelations and their role for school achievement. *Metacognition and Learning*, v.7, n. 3, p. 151- 173, dez, 2012.

ROSENBERG, M. **Conceiving the self**. New York: Basic Books, 1979.

SALDANHA, A.A.; OLIVEIRA, I. C.; AZEVEDO, R.L. O autoconceito de adolescentes escolares. *Paidéia*, v.21, n.48, p. 9-19, 2011.

SHAVELSON, R. J.; HUEBNER, J. J.; STANTON, G. C. Self- concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, v.46, n.3, p. 407-441, 1976.

SILVA, I. V.; ALENCAR, E. M. L. S. Autoconceito, rendimento academico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nivel socio-economico medio e baixo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.36, n.1, p. 89-96, 1984.

SILVA, M. C. R.; VENDRAMINI, C. M. M. Auto-conceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.9, n. 2, p. 261-268, 2005.

SILVA, S. S.; FLEITH, D. S. Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos. *Psicologia Escolar e Educacional*,v. 9, n.2, p.235-245, 2005.

SIMOES, D.; MENESES, R. F.. Auto-conceito em crianças com e sem obesidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica.*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 2007.

SIQUEIRA, A. B. O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL**, Tubarão, v. 2, n. 1, p. 32 – 43, Jan./Jun. ,2009.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. Retornando para a Família de Origem: Fatores de risco e proteção no Processo de Reinserção de uma Adolescente Institucionalizada. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano.**, São Paulo, v. 17, n. 3, dez., 2007 .

SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. **Escala de Autoconceito Infante Juvenil (EAC- IJ)**. São Paulo: Editora Vetor, 2004.

SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicoeducacional**. São Paulo: Vetor, 2006.

SOUZA, L. F. N. I.; BRITO, M. R. F. Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 25, n.2, p. 193-201, 2008.

SOUZA, M. G.; PUENTE-PALACIOS, K. E. Validação e testagem de uma escala de autoconceito profissional. **Revista de Psicologia: Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 7, n. 2, dez., 2007.

SOUZA, M. G. S.; PUENTE-PALACIOS, K. E. A influência do autoconceito profissional na satisfação com a equipe de trabalho. **Estudos de Psicologia(Campinas)**, v. 28, n. 3, p. 315-325, 2011.

STEIN, L. M. **TDE: teste do desempenho escolar**. Manual para aplicação e Interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STEVANATO, I. S.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 1, p. 67-76, 2003.

SUEHIRO, A. C. B. . Autoconceito e Desempenho Acadêmico em Alunos de Psicologia. **Psicologia Argumento**, Paraná, v. 24, n.44, p. 55-64, 2006.

TAMAYO, A. EFA: Escala Fatorial de Autoconceito. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.33, p.87-102, 1981.

TAMAYO, A. et al. A influência da atividade física regular sobre o autoconceito. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 6, n. 2, p. 157-165, 2001.

TAVARES, B. F.; BERIA, J. U.; LIMA, M. S. de. Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.35, n.2, 2001.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.21, p. 327-334, 2005.

TORRES, D. I.; CIASCA, S. M. Correlação entre a queixa do professor e a avaliação psicológica em crianças de primeira série com dificuldades de aprendizagem. **Revista de psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 73, 2007 .

TRAUTWEIN, U.; LUDTKE, O.; NAGY, G.; MARSH, H.W. Within-School Social Comparisons: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. **Journal of Educational Psychology**, v.101, n. 4, p.853-866, 2009.

VALENTINE, J. C.; DUBOIS, D. L.; COOPER, H. The relation between self-beliefs and academic achievement: a systematic review. **Educational Psychologist**, v.39, n.1, p.111-133, 2004.

VILLA, A. ; AUZMENDI, E. **Medição do autoconceito**. São Paulo: Edusc., 1999.

WILLOWS, D. M. Visual processes in learning disabilities. In: BERNICE, Y.;WONG, L. (Ed). **Learning about learning disabilities**, (p. 1963- 1993) New York. Academic Press, 1991.

ZAMBON, M. P.; DE ROSE, T. M. S. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. **Educação e Pesquisa**, out/dez, p.965-980, 2012.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A.; MONTEIRO, R. M. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paideia**, v. 21, n. 49, p 157-164, maio-ago, 2011.

ZUANETTI, P. A.; SCHNECK, A. P. C.; MANFREDI, A. K. S. Consciência fonológica e desempenho escolar. **Revista CEFAC**, v. 10, abr/jun, 2008.