



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**O AUTOCONCEITO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO
REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA**

Silvia Maria Riceto Ronchim Passeri

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutora em Educação, Área de Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação.

2003

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

UNICAMP

260332004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

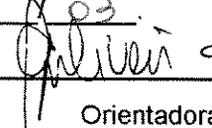
O AUTOCONCEITO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO
REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA

Silvia Maria Riceto Ronchim Passeri

Orientadora: Profa. Dra. Gislene de Campos Oliveira

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por Silvia Maria Riceto Ronchim Passeri e aprovada pela Comissão Julgadora.

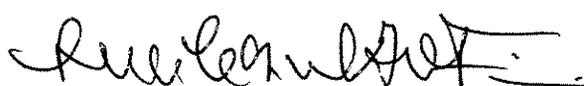
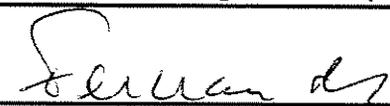
Data: 16/06/03

Assinatura: 

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



© by Silvia Maria Riceto Ronchim Passeri, 2003.

UNIDADE	CC
Nº CHAMADA T/UNICAMP	7267a
V	EX
TOMBO BCI	56120
PRGC.	16-124/03
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	10/10/03
Nº CPD	

CM00190909-4

Bib id 303242

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Passeri, Silvia Maria Riceto Ronchim.

P267a O autoconceito e as dificuldades de aprendizagem no regime de
progressão continuada / Silvia Maria Riceto Ronchim Passeri. -- Campinas,
SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Gislene de Campos Oliveira.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Autoconceito. 2. Aprendizagem. 3. Ensino Fundamental.
I. Oliveira, Gislene de Campos. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

03-100-BFE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

**O AUTOCONCEITO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO
REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA**

Silvia Maria Riceto Ronchim Passeri

Orientadora: Profa. Dra. Gislene de Campos Oliveira

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Gislene de Campos Oliveira

Profa. Dra. Gláucia Maria Bovi Ambrosano

Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto

Profa. Dra. Rosely Palermo Brenelli

Profa. Dra. Lucila Diehl Tolaine Fini

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Nelson e Tereza pelo grande exemplo, amor e apoio ao longo de minha vida. Agradeço pela educação que tive.

A Luis Augusto, sempre presente com amor, carinho e incentivo fundamental para esta conquista.

A Luigi, nosso filho, dedico este estudo com a esperança de que a vida também lhe ofereça grandes oportunidades.

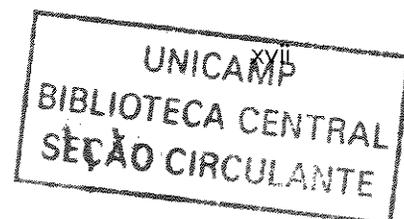
Aos meus irmãos: Nelson, Newton, Marcia e Denise

Aos meus cunhados: Paulo, Margarida, Celso, Rachel, Sílvia, Luis Fernando e Gisele.

Aos meus sobrinhos: Helena, Flávia, Gabriel, Sarah, Luca e Matteo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, sempre presente em todos os momentos da minha vida, pela oportunidade.



À minha orientadora, Profa. Dra. Gislene de Campos Oliveira, pela dedicação, paciência, apoio e carinho nos seus ensinamentos.

À Profa. Dra. Sylvia Maria Ciasca, pelo apoio,
confiança e grandes contribuições para
minha formação.

À todas as crianças que participaram deste estudo, pela grande colaboração prestada.

À Faculdade de Odontologia de Piracicaba, especialmente ao Corpo Docente pelo apoio necessário para a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Ivani Aparecida Lombardo pela grande amizade, respeito e ajuda nos momentos difíceis.

Aos professores, Dr. Fermino Fernandes Sisto, Dra. Rosely Palermo Brenelli, Dra. Lucila Diehl Tolaine Fini e Dra. Selma de Cássia Martinelli pelas orientações e ensinamentos proporcionados.

À Denise Maria Riceto Ronchim, minha irmã, pela grande contribuição nos momentos difíceis.

À Maria Claudmar Ricetto Pegorari pelo apoio oferecido no desenvolvimento deste estudo.

Aos alunos do curso de doutorado em Educação, com quem compartilhei momentos de grande intensidade.

À Rosália Beatriz Aniceto Fernandes, secretária da Coordenadoria de Graduação da FOP/Unicamp pelo apoio.

Às bibliotecárias da FOP/Unicamp: Heloísa Maria Cecotti e Marilene Girello pela atenção e orientação.

Às funcionárias da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, em especial a Nadir, Gislene, Cidinha e Wanda pelas grandes contribuições.

Às funcionárias da biblioteca da Faculdade de Educação pelas orientações.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo.

SUMÁRIO

RESUMO.....	03
ABSTRACT.....	07
LISTA DE TABELAS E FIGURAS.....	11
INTRODUÇÃO - A ESCOLA E O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	15
I. CONCEITOS E FUNDAMENTOS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	27
SEQÜÊNCIA HISTÓRICA DO TERMO.....	29
CONCEITO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	34
II. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA, ESCRITA E ARITMÉTICA	43
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA.....	45
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA.....	51
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ARITMÉTICA.....	59
III. AUTOCONCEITO E AUTO-ESTIMA.....	67
AUTOCONCEITO.....	68
AUTO-ESTIMA.....	77

IV. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	85
V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	99
PERFIL DAS CRIANÇAS QUANTO AO DESEMPENHO ESCOLAR.....	99
PERFIL DAS CRIANÇAS QUANTO AO AUTOCONCEITO.....	105
DESEMPENHO ESCOLAR X AUTOCONCEITO.....	108
DESEMPENHO NA ESCRITA X AUTOCONCEITO.....	114
DESEMPENHO NA ARITMÉTICA X AUTOCONCEITO.....	116
DESEMPENHO NA LEITURA X AUTOCONCEITO.....	119
VI. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	125
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
APÊNDICES.....	157

RESUMO

O objetivo deste estudo foi verificar o autoconceito de crianças com e sem indícios de dificuldades de aprendizagem, inseridas no Regime de Progressão Continuada do Ensino Fundamental do estado de São Paulo. Uma das justificativas apresentadas quando da criação desse sistema foi que ele deixaria de contribuir para o rebaixamento da auto-estima do aluno, uma vez que a reprovação anual foi abolida. Entre as 187 crianças da amostra, o autoconceito apresentou-se com a média mais baixa entre as crianças com indícios de dificuldades de aprendizagem (50,3%). Os autoconceitos escolar e pessoal foram identificados como os mais baixos e o autoconceito familiar apresentou médias mais altas entre as crianças com indícios de dificuldades de aprendizagem. Identificou-se também que o maior número de crianças com indícios de dificuldades de aprendizagem encontravam-se nas quartas séries (65,8%) e na habilidade de leitura (58,8%). Com base nos dados obtidos, pudemos verificar que o autoconceito apresentou relação significativa com as dificuldades de aprendizagem, e que, para contribuir para a melhoria do ensino, evitando o rebaixamento da auto-estima dos alunos, é importante entender as dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

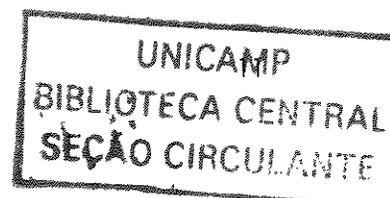
The aim of this study was to verify the self-concept of children with and without indications of learning difficulties, inserted in the Sao Paulo State Fundamental School Regimen of Continued Progression. One of the presented justifications when of the creation of this system, it was that it would leave to contribute for the degradation of students' self-esteem, considering that the annual reprobation was abolished. In the sample of 187 children, the self-concept presented the lowest average on those with indications of learning difficulties (50.3%). The scholar and personal self-concepts were found as the lowest and the familiar self-concept as the highest average on the group with indications of learning difficulties. The largest number of children with the indications of learning difficulties was found on the fourth series (65.8%), and in the reading ability (58.8%). Based in the obtained data, we could verify that the self-concept presented significant relation with the learning difficulties, and to contribute to the improvement of the education, avoiding the degradation of the students' self-esteem, is important to understand the learning difficulties.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

LISTAS DE TABELAS E FIGURAS

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos participantes da pesquisa das três séries estudadas de acordo com o nível de desempenho escolar	101
Tabela 2	Distribuição dos participantes da pesquisa das três séries estudadas de acordo com o nível de desempenho na Escrita	103
Tabela 3	Distribuição dos participantes da pesquisa das três séries estudadas de acordo com o nível de desempenho na Leitura	103
Tabela 4	Distribuição dos participantes da pesquisa das três séries estudadas de acordo com o nível de desempenho na Aritmética	104
Tabela 5	Estatística do escore total de autoconceito	105
Tabela 6	Estatística dos escores totais de autoconceito, para as três séries estudadas	106
Tabela 7	Estatísticas das médias de autoconceito pessoal, escolar, familiar e social	107
Tabela 8	Estatísticas dos escores totais de autoconceito, nos níveis inferior, médio e superior de desempenho, na 2ª série	108
Tabela 9	Estatísticas dos escores totais de autoconceito, nos níveis inferior, médio e superior de desempenho, na 3ª série	109
Tabela 10	Estatísticas dos escores totais de autoconceito, nos níveis inferior, médio e superior de desempenho, na 4ª série	109
Tabela 11	Percentual dos participantes da pesquisa com desempenho inferior e o fato de terem autoconceito abaixo ou acima da média da série	111
Tabela 12	Percentual dos participantes da pesquisa com desempenho médio e superior e o fato de terem autoconceito abaixo ou acima da média da série	111
Tabela 13	Médias dos escores de autoconceito nas três séries estudadas, para participantes da pesquisa com desempenho inferior	113
Tabela 14	Médias dos escores de autoconceito nas três séries estudadas, para participantes da pesquisa segundo o desempenho na escrita	114
Tabela 15	Médias dos escores de autoconceito nas três séries estudadas, para participantes da pesquisa segundo o desempenho na aritmética	117
Tabela 16	Médias dos escores de autoconceito nas três séries estudadas, para participantes da pesquisa segundo o desempenho na leitura	119



LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Distribuição dos estudantes segundo o Escore Bruto Total de Desempenho Escolar nos níveis inferior, médio e superior	99
Figura 2	Distribuição dos participantes da pesquisa, por sexo, de acordo com o nível de desempenho escolar	100
Figura 3	Distribuição dos participantes da pesquisa das três séries estudadas de acordo com o nível de desempenho escolar	101
Figura 4	Distribuição dos estudantes segundo os Escores de Leitura, Escrita e Aritmética nos níveis inferior, médio e superior	102
Figura 5	Distribuição dos participantes da pesquisa, por sexo, de acordo com a média geral de autoconceito	106
Figura 6	Estatísticas dos escores totais de autoconceito, para as três séries estudadas	107
Figura 7	Médias dos escores de autoconceito para as três séries estudadas, nos níveis inferior, médio e superior de desempenho	110
Figura 8	Distribuição dos participantes da pesquisa com desempenho inferior e o fato de terem autoconceito abaixo ou acima da média da série	112
Figura 9	Distribuição dos participantes da pesquisa com desempenho médio e superior e o fato de terem autoconceito abaixo ou acima da média da série	112
Figura 10	Médias dos escores de autoconceito nas três séries estudadas, para participantes da pesquisa com desempenho inferior	113
Figura 11	Médias dos escores totais de autoconceito nas três séries estudadas, para participantes da pesquisa com desempenho inferior, médio e superior em escrita	115
Figura 12	Médias dos escores totais de autoconceito nas três séries estudadas, para participantes da pesquisa com desempenho inferior, médio e superior em aritmética	118
Figura 13	Médias dos escores totais de autoconceito nas três séries estudadas, para participantes da pesquisa com desempenho inferior, médio e superior em leitura	120

**INTRODUÇÃO: A ESCOLA E O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

INTRODUÇÃO:

**A ESCOLA E O REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

A escola, como instituição social, é responsável pela formação do cidadão, proporcionando o desenvolvimento das competências necessárias à construção do conhecimento e à preparação para o trabalho. Para o desempenho efetivo dessa responsabilidade, conta com o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ^(*), que a orienta e regulamenta. Conhecer o texto da Lei, para seguir suas orientações e exigências, é de fundamental importância para a escola que pretende atender às necessidades de seus alunos.

A última publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é de 20/12/96 com o número 9394/96. Nela podemos observar algumas atualizações e adequações às demandas da sociedade, uma vez que a instituição escolar vem passando por uma série de transformações.

Muitas das propostas contidas nessa lei dependem de regulamentações posteriores, portanto é necessário acompanhar também os outros documentos legais que se sucedem à lei maior, sejam eles: decretos, instruções, resoluções e pareceres,

^(*) A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em discussão desde 1988, mesmo antes de promulgada a nova Constituição e cujo primeiro anteprojeto de lei foi depositado na Comissão de Educação em novembro daquele mesmo ano, finalmente foi aprovada como lei ordinária no Congresso Nacional (Lei nº 9.394 de 17/12/1996), sancionada pelo presidente da República (20/12/1996) e publicada no *Diário Oficial da União* (23/12/1996, Seção I).

do Conselho Nacional de Educação (CNE), ou dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), que, ao longo dos anos, vêm trazendo esclarecimentos e detalhamentos da LDB. Paralelamente à elaboração da LDB, o Ministério da Educação (MEC) organizou uma série de documentos que trazem sugestões para auxiliar a remodelação das escolas, uma vez que a nova lei, ao substituir a anterior (Lei 5692/71), conferiu maior autonomia às escolas.

Entre as inovações preconizadas pela LDB, destaca-se a que se refere ao regime de progressão continuada no artigo 32, parágrafo 2, que dispõe:

“§ 2 Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema”.
(p.215)

O CEE, mediante a deliberação CEE nº 9/97, e com fundamento no artigo 32 da LDB instituiu, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. (BRASIL, SP, Delib., 1997)

Este Conselho elaborou um relatório com posições sobre a nova LDB no qual podemos observar a preocupação dos seus conselheiros com a análise das possíveis mudanças do sistema educacional. De acordo com o relatório, *“trata-se de uma lei geral com relativo grau de complexidade, além de fixar princípios gerais, dispõe sobre aspectos de estrutura e do funcionamento da educação escolar no Brasil”* (BRASIL, SP, Ind., 1997, p. 150).

Estudos revelaram que as redes públicas de ensino do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo possuíam experiências que demonstraram ser perfeitamente viável uma mudança mais profunda e radical na concepção da avaliação da aprendizagem. A exemplo de outros países, o Brasil possui condições

objetivas para introdução de mecanismos de progressão continuada para os alunos ao longo dos oito anos do ensino fundamental.

O Conselho Estadual de Educação, com o objetivo de assegurar a qualidade desejada de ensino, ressalta ser importante que se realizem contínuas avaliações parciais da aprendizagem e recuperações paralelas durante todos os períodos letivos, e ao final do ensino fundamental, para fins de certificação. Considera-se ser esta uma mudança profunda, inovadora e absolutamente urgente e necessária.

Quando da implantação desta proposta, já era esperado que as mudanças encontrassem resistências por parte dos profissionais da educação e das famílias diretamente envolvidas. Segundo o relatório do CEE (BRASIL, SP, Ind., 1997, p. 150), esses profissionais, na época, demonstraram um elevado grau de compreensão e maturidade quanto aos graves problemas educacionais, entre os quais o da repetência e a conseqüente defasagem idade/série escolar. Houve até manifestações por parte de várias entidades ligadas ao magistério. A APASE (Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo), em documento de 28-7-97, manifestou-se sobre o assunto nos seguintes termos:

“ No nosso entender, o “nó” da educação está na avaliação ou na verificação do rendimento escolar. A avaliação contínua e cumulativa é o ideal a atingir e, a nosso ver, não seria produtora colocarmos obstáculos que impeçam a consecução desse ideal. Consideramos que o regimento e a proposta pedagógica da escola, de natureza estrutural, devem contemplar todas as formas possíveis de garantia de sucesso aos alunos, através de aprendizagem eficiente e inibidora de retenções. O cumprimento pelos sistemas de ensino, em especial pelos estabelecimentos, da nova LDB, já possibilitará a consecução

desse objetivo, se a recuperação contínua e cumulativa for efetivada periodicamente". (BRASIL, SP, Ind., 1997, p. 151).

Em relação à forma de avaliar, o Conselho entendeu ser preciso substituir uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma concepção de avaliação de progresso e de desenvolvimento da aprendizagem. O Conselho alertou, ainda, que o custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido, ou seja, um desperdício financeiro que, sem dúvida, afeta os investimentos em educação, seja em relação à base física (prédios, salas de aula e equipamentos), seja, especialmente, em relação aos salários dos trabalhadores do ensino. Isto sem falar no gasto material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família.

Sabemos que o Brasil é um país que necessita de melhor nível para seus trabalhadores e, tendo em vista o setor econômico do país, a educação básica e a qualificação profissional constituem requisitos fundamentais para o crescimento econômico, para a competitividade internacional e, como objetivo essencial, uma melhor qualidade de vida do seu povo.

Sabemos também que é preciso urgência para alterar o perfil do desempenho da educação brasileira, o qual é ainda, representado graficamente pela tradicional pirâmide de larga base, correspondente à entrada no ensino fundamental, e um progressivo e acentuado estreitamento ao longo dos anos de escolaridade regular. O ideal é fazer que o número de entrada se aproxime o máximo possível do de saída no ensino fundamental, garantido-se, assim, o que preconiza o inciso 1 do artigo 3 da LDB: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O regime de progressão continuada foi aprovado em agosto de 1997 e tornou-se efetivo a partir de 1998. Na sua criação, acreditou-se que este poderia vir a representar a inovação mais relevante e positiva na história recente da educação no

Estado de São Paulo, visto que se tratava de uma mudança radical. Podemos observar que houve uma preocupação em planejar e discutir a sua forma de implantação com toda a comunidade, tanto a educacional quanto a usuária dos serviços educativos.

“O ensino fundamental, de acordo com a Constituição Federal e a LDB, é obrigatório, gratuito e constitui direito público subjetivo. Deve ser assegurado pelo Poder Público a quem cumpre oferecê-lo a toda população, proporcionando as condições necessárias para a sua integralização, sem qualquer obstáculo, ao longo de oito anos ininterruptos”. (BRASIL, SP, Ind., 1997, p. 152).

Segundo a proposta desse regime de ensino, a avaliação deixará de ser um procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno pelo qual se verifica continuamente o progresso da aprendizagem e se decide, se necessário, pelos meios alternativos de recuperação ou reforço.

“A reprovação, como vem ocorrendo até hoje no ensino fundamental, constitui um flagrante desrespeito à pessoa humana, à cidadania e a um direito fundamental de uma sociedade democrática. É preciso varrer da nossa realidade a ‘pedagogia da repetência’ e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão. O conceito da reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua”. (BRASIL, SP, Ind., 1997, p. 152).

Observa-se também no relatório uma justificativa interessante para esse processo de mudança na estrutura do ensino:

“Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguma, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves conseqüências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por um outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um pernicioso ‘‘ ralo’’ por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação’’. (BRASIL, SP, Ind., 1997, p. 151-152).

Para que houvesse uma estrutura adequada para implantação desse projeto, nessa deliberação foi incluída a necessidade de realização da avaliação institucional, interna e externa, em caráter permanente, com o objetivo de constituir valioso instrumento para a constante melhoria do ensino no regime de progressão continuada no ensino fundamental.

Além desta forma de avaliação, o documento apresenta a preocupação com a avaliação em sala de aula:

“O processo de avaliação em sala de aula deve receber cuidados específicos por parte de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino, pois essa avaliação contínua em processo é o eixo que sustenta a eficácia da progressão continuada nas escolas. A equipe deverá ter claros os padrões mínimos de aprendizagem esperados para seus alunos. Além disso, a proposta deverá também prever e assegurar participação das famílias

no acompanhamento do aluno, dentro do regime de progressão continuada, fornecendo-lhe informações sistemáticas sobre sua frequência e aproveitamento, conforme determinam os incisos VI e VII do artigo 12 da LDB”. (BRASIL, SP, Ind., 1997, p. 153).

Para finalizar, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, na época, propôs que se desenvolvessem ações objetivando a elaboração de projeto para implantação do regime de progressão continuada, orientando e especificando a forma de implantação, segundo, entre outros aspectos, os mecanismos que assegurassem as medidas que se seguem:

- *“Avaliação institucional interna e externa;*
- *avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;*
- *atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível;*
- *meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de acelerações de estudos;*
- *indicadores de desempenho;*
- *controle da frequência dos alunos;*
- *contínua melhoria do ensino;*
- *dispositivos regimentais adequados;*
- *forma de implantação, implementação e avaliação do projeto; e articulação com as famílias no acompanhamento do aluno no processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre*

frequência e aproveitamento escolar". (BRASIL, SP, Ind., 1997, p. 154).

Mesmo com a criação desse Regime de Ensino, sabemos que a Educação em nosso país ainda se apresenta com muitas falhas, por isso são necessários estudos que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino de nossas crianças.

Diante das argumentações apresentadas que fundamentam a criação do Regime de Progressão Continuada, chamou-nos a atenção a preocupação com a auto-estima do estudante. Espera-se que entre os benefícios que este procedimento possa proporcionar, sejam encontrados níveis mais elevados de auto-estima entre os estudantes, considerando-se que este aspecto emocional está relacionado com a retenção escolar.

Na tese de YAEGASCHI (1997), denominada "*O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas*", a autora relata-nos a preocupação sua e de diversos outros autores com os fatores emocionais diante do fracasso escolar e conclui que, na maioria dos estudos sobre esses fatores e sua relação com o fracasso escolar, constatou-se que os problemas emocionais podem, de fato, influenciar no rendimento escolar, principalmente no início da escolarização.

Concordamos com YAEGASCHI (1997) e, de uma forma mais específica, nós nos questionamos se o autoconceito, como fator emocional, pode influenciar a aprendizagem e, conseqüentemente, o rendimento escolar do aluno. Acreditamos que, quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, possivelmente seu autoconceito apresentará níveis mais baixos.

No Regime de Progressão Continuada é mencionado o termo auto-estima, porém, neste nosso estudo, analisaremos o autoconceito, uma vez que, estando este relacionado com o termo auto-estima, este possui instrumental qualificado para uma análise que poderá apontar, ainda, aspectos voltados à escola.

Pretendemos, portanto verificar o autoconceito entre os estudantes do Ensino Fundamental particularmente daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para isso, apresentamos a seguir alguns conceitos e fundamentos das dificuldades de aprendizagem. Em seguida, abordamos as dificuldades específicas de leitura, escrita e aritmética de uma forma informativa, sem nos aprofundarmos nas particularidades a que o tema dispõe.

Finalmente, apresentamos no capítulo II, o autoconceito e a auto-estima, desde a definição dos termos até a relação apresentada entre eles, do ponto de vista de diversos autores. A seguir, a metodologia utilizada neste estudo, a apresentação e análise dos dados e, por fim, a discussão e as considerações finais.

CAPÍTULO I
CONCEITOS E FUNDAMENTOS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

CAPÍTULO - I

CONCEITOS E FUNDAMENTOS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Há muito tempo os estudos sobre a aprendizagem vêm se destacando entre os profissionais em busca da compreensão do processo de aprender. Sabemos que, numa sociedade como a nossa, a educação é considerada fator de mobilidade social e, por isso, há uma preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

FLAVELL (1996), em seu estudo sobre a obra de Piaget, relata-nos que não herdamos estruturas cognitivas e sim uma maneira de nos relacionarmos com o ambiente que gera estruturas cognitivas no decorrer do funcionamento intelectual.

De acordo com SISTO (1996, p.56), do ponto de vista construtivista:

“quando o ser humano se defronta com uma situação nova para ele, o seu sistema cognitivo cria, espontânea e naturalmente, alternativas de solução para essa situação – e essa criação se dá por analogias, isto é, por grandes semelhanças e pequenas diferenças -, pois sem essas alternativas não há o que organizar. A organização se realiza em dados já pertencentes ao sistema cognitivo, e se o organismo não os possui, cria-os”.(p.56)

Para ROZEK (1998, p. 9) *“o bebê humano é recebido num mundo de cultura, linguagem e significação que o antecede e ao qual necessita ter acesso,*

porém, faltam-lhe os equipamentos necessários para tal". Ainda segundo a autora, toda aprendizagem requer duas personagens: uma que aprende e outra que ensina e, obviamente, o vínculo que se estabelece entre ambas. Entendemos a aprendizagem como um processo ativo e construído pela própria criança. Logicamente, não é algo que ela faça de forma isolada e sim por meio da interação com o mundo que a rodeia.

Para uma criança desenvolver normalmente a aprendizagem, é preciso que tenha oportunidades adequadas para isso e, conforme nos apresentam JOHNSON, MYKLEBUST (1987), são necessárias habilidades básicas. Essas integridades referem-se aos fatores psicodinâmicos, sistema nervoso periférico e integridade do sistema nervoso central, enfim, estruturas físicas que interferem na aprendizagem.

Quando JOHNSON, MYKLEBUST (1987, p.3) se referem aos fatores psicodinâmicos, usam o termo *identificação* como um fator necessário à aprendizagem; *"o bebê balbucia porque ele está se identificando, porque os processos psicológicos estão se desenvolvendo normalmente"*. O estudo do desenvolvimento da linguagem indica também que a *imitação* é essencial, visto que por meio dela é que o bebê adquire a capacidade de internalização e, assim, começa a assimilar seu mundo. Para que haja uma aprendizagem normal, também é necessário que o sistema nervoso periférico e o sistema nervoso central estejam intactos, pois, como nos apresenta o autor, *"as crianças com disfunção cerebral frequentemente sofrem de sobrecarga; os sentidos enviam mais informações do que o sistema nervoso central é capaz de integrar"* (p.4), e, quando isso ocorre, pode haver interferências na aprendizagem.

Sabemos que existe uma porcentagem significativa de crianças que não conseguem aprender. Quando esse problema se prolonga sem perspectiva de

solução, surge a sensação de fracasso, incapacidade e desânimo por parte da criança e até, às vezes, por parte dos pais e professores.

Segundo estudo anterior, RONCHIM (1999), existem na literatura muitas discrepâncias quanto à forma de os autores abordarem o não-aprender, e os principais termos utilizados são: “*distúrbios de aprendizagem*”, que se referem a comprometimentos neurológicos, e “*dificuldades de aprendizagem*”, que são deficiências na atividade ou habilidade acadêmica decorrentes de causas internas ou externas ao indivíduo. Este segundo termo é mais genérico, portanto, e envolve também os termos: “*dificuldade escolar*” e “*problemas de aprendizagem*”.

CIASCA, ROSSINI (2000) complementam, dizendo que a necessidade de definição desses termos dentro do processo surgiu não só pelos diversos padrões e etiologias envolvidos na expressão, mas também pela urgência de se obter um linguajar objetivo que atendesse à multi e à interdisciplinaridade da expressão referida, visando à coesão do diagnóstico, tratamento e remediação do problema.

Neste nosso estudo utilizaremos o termo dificuldades para o fenômeno da aprendizagem por ser o que melhor atende às características apresentadas pelos sujeitos da pesquisa.

SEQÜÊNCIA HISTÓRICA DO TERMO

O uso da expressão “dificuldades de aprendizagem” foi formalizado a partir de 1963. Antes disso, utilizava-se “distúrbios de aprendizagem”, pois acreditava-se que a não-aprendizagem seria consequência de problemas neurológicos. Conforme aponta CRUZ (1999), existe uma seqüência histórica que pode ser visualizada em 4 fases:

A fase compreendida entre 1800 a 1930, como fase de fundação, caracterizou-se pela observação clínica de pacientes que possuíam lesão cerebral,

em razão do que os comportamentos eram observados e relacionados com os distúrbios da linguagem, da fala e da aprendizagem. Nesta fase, foram levantadas algumas hipóteses que permitiram desenvolver as bases e as posições teóricas do campo dos distúrbios de aprendizagem, até hoje utilizadas como referência. Não podemos deixar de mencionar aqui os estudiosos que se destacaram neste período, como: Gall, Broca, Wernicke, Jackson, Head, Orton e Hinshelwood.

GARCIA (1998), CRUZ (1999) e SISTO (2001) citam esses autores em suas obras, indicando que, para Gall as funções mentais, como a linguagem, a memória, a personalidade e a inteligência, são localizáveis no cérebro, ou seja, para o autor há áreas específicas para o desenvolvimento dessas capacidades. Essa idéia de Gall foi aceita por Broca, citado em CRUZ (1999), que, em 1860, concluiu que o lado esquerdo do cérebro funciona de forma diferente do lado direito e que as desordens da fala e da linguagem devem-se a danos ou lesões em área específica, também chamada de área de Broca (terceira circunvolução frontal do cérebro).

Broca relaciona seus estudos com a produção da fala, Wernicke, em 1908, também citado por CRUZ (1999), direciona sua atenção para a compreensão da fala, apontando uma área, também conhecida como a área de Wernicke, no lobo temporal esquerdo do cérebro, acreditando que esta implica a compreensão verbal associada à escrita.

Esses profissionais muito contribuíram para os estudos dos distúrbios de aprendizagem, identificando as relações existentes entre as lesões cerebrais e as habilidades do ser humano. Segundo CRUZ (1999, p. 23):

“podemos dizer que a história das dificuldades de aprendizagem encontra suas heranças nos estudos neuropsicológicos de adultos que perderam a habilidade para falar, ler, escrever ou calcular depois de sofrerem uma lesão cerebral. Tais investigações e teorias foram

posteriormente alargadas às crianças que falhavam no normal desenvolvimento das habilidades da linguagem ou da leitura”.(p.23)

Na fase de Transição, considerando o período de 1930 a 1963, a medicina demonstrou grande empenho nos estudos da aprendizagem, e, por esse motivo, foi marcada por estudos de neurologistas e psiquiatras. Já nessa fase de transição, destacam-se também os psicólogos e educadores atraídos pelo tema, com o objetivo de contribuir para o diagnóstico e tratamento. Destacam-se neste período : Mykeblust, Werner, Strauss, Kephart e outros.

Mykeblust, segundo FONSECA (1984), considerava que as deficiências na aprendizagem tinham como causa uma disfunção neurológica, e seus estudos estavam direcionados para a relação surdez e desenvolvimento da linguagem oral, o que o levou ao estudo de desordens auditivas das crianças, período este por volta de 1954.

CRUZ (1999) relata também, em sua obra, que Werner e Strauss procuravam encontrar, no próprio processo da aprendizagem, fatores que poderiam estar afetando a aprendizagem. Para estes autores, a deficiência no processo de aprendizagem centrava-se na hiperatividade, problemas perceptivo-visuais e perceptivo-motores.

Esses estudos estavam voltados para a deficiência mental e, segundo eles, tal deficiência apresenta-se sob dois tipos: endógena, que é consequência de características familiares, e exógena, que é produzida por déficits neurológicos ou lesões cerebrais ocorridas antes, durante ou após o nascimento. A deficiência mental do tipo exógena caracteriza-se por impulsividade, instabilidade emocional, dificuldades perceptivas, problemas de atenção, enfim, características constitutivas da síndrome conhecida como Síndrome de Strauss.

Esses autores defenderam a idéia de que poderia haver uma educação especial para a recuperação do processo de aprendizagem deficitário, e, com isso, desenvolveram estudos que influenciaram a educação de crianças com deficiência mental ou lesão cerebral.

Mais ainda, como nos refere CRUZ (1999), Kephart também contribuiu para o estudo das dificuldades de aprendizagem por meio de elaboração de instrumentos para avaliar e tratar deficiências percepto-motoras, quando, seguindo influência de Werner e Strauss, acreditava-se, nessa época, que as habilidades motoras fossem básicas para as habilidades visoperceptivas e que o desenvolvimento percepto-motor seria a base para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Entre os estudiosos desse período, Maslow, LeFever e Whittlesey estudaram a percepção visual e, em conjunto, desenvolveram o primeiro teste de percepção motora, estudos estes que foram complementados por Frostig e Horne, os quais se empenharam em desenvolver um programa de recuperação dessa habilidade. Outros autores também se destacaram, como Kirk que, juntamente com McCarthy, elaborou em 1961 um teste de habilidades psicolinguísticas, o *Illianois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA)* para avaliar as habilidades e as dificuldades na área do processamento da linguagem. Enfim, esse período foi de grandes conquistas para o estudo da aprendizagem, e esses autores em muito influenciam nossas pesquisas.

A fase de Integração (1963 a 1980) foi marcada pelo reconhecimento oficial do termo “*dificuldades de aprendizagem*”, como uma área específica de estudo gerando a criação da “*Association for Children with Learning Disabilities*”, que, em 1989, passou a chamar-se “*Learning Disabilities Association of America*”.

Para se ter uma idéia da evolução dos estudos acerca das dificuldades de aprendizagem nesse período, releva lembrar que acreditava-se, então, que o

insucesso escolar poderia estar relacionado ao contexto escolar e programático, ou seja, o olhar estava direcionado para as metodologias de ensino, para as diferenças individuais dos professores e do ambiente de estudo. O professor passou a fazer parte do processo de aprendizagem da criança, o que, anteriormente, estava direcionado somente ao escolar.

Essa idéia de que o não-aprender possa estar relacionado com fatores externos ao indivíduo foi apresentada em diversas obras, como as de ROSS (1979), FONSECA (1984), CASAS (1994) e CRUZ (1999).

A fase Contemporânea (1980 à atualidade), foi influenciada pela evolução tecnológica, os profissionais aperfeiçoaram seus instrumentos de avaliação para o diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem e desenvolveram uma análise mais voltada ao comportamento da criança e suas implicações na aprendizagem.

Vellutino (1977), conforme CRUZ (1999, p.43), mostrou que o modelo voltado ao comportamento desprende-se dos rótulos anteriormente utilizados como o de Disfunção Cerebral Mínima, pois estes:

“reduzem as expectativas que os pais e professores têm sobre as possíveis realizações das crianças, o que pode repercutir negativamente sobre estas, já que deixa liberdade para se gerar ao seu redor um ambiente menos estimulante e com exigências mínimas”.(p.43)

Nesse período, destacam-se também os estudos relativos aos aspectos psicológicos básicos do processamento da informação, à perspectiva neuropsicológica, apresentando técnicas como a tomografia computadorizada, o desenvolvimento dos instrumentos para diagnóstico e intervenção, e a preocupação com a prevenção e com o termo dificuldades de aprendizagem.

CONCEITO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Muitas definições do termo “dificuldades de aprendizagem” possuem apenas valor histórico, uma vez que foram alteradas no decorrer dos anos. De acordo com HAMMIL (1990), porém, outras definições têm viabilidade profissional como as apresentadas a seguir por órgão oficiais relacionados com a Educação.

A definição proposta pelo United States Office of Education USOE (1977):

“O termo dificuldade de aprendizagem específica significa uma desordem num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar, ou para fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições tais como desvantagens (handicaps) perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental. O termo não inclui crianças que tem dificuldades de aprendizagem que são primariamente o resultado de desvantagens (handicaps) visuais, auditivas, ou motoras, ou deficiência mental, ou distúrbios emocionais, ou desvantagem desenvolvimental, cultural ou econômica”. (USOE, 1977, citado em CRUZ, 1999, p. 57).

A Learning Disabilities Association of America – LDA (1986), que, a partir de 1989, passou a chamar-se Association of Children with Learning Disabilities ACLD, define o termo da seguinte forma:

“Dificuldades de aprendizagem específica são uma condição crônica presumivelmente de origem neurológica que interferem seletivamente no desenvolvimento, integração e/ou demonstração de habilidades

verbais e/ou não-verbais. Dificuldades de aprendizagem específicas existem como manifestações e no grau de severidade. Através da vida, a condição pode afetar a auto-estima, a educação, a vocação, a socialização e/ou as atividades da vida diária". (LDA, 1986 citado em CRUZ, 1999, p. 60).

A melhor definição, segundo Hammil (1990), é a apresentada pelo National Joint Committee on Learning Disabilities NJCDL – (1994) que enfatiza o seguinte:

“Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social e interação social podem existir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências”. (NJCLD, 1994 citado em CRUZ, 1999, p.59)

Nos estudos feitos por LOKERSON (1992), este define *learning disabilities* como uma desordem em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos no conhecimento ou no uso da linguagem falada ou escrita e que pode ser manifestado por si mesmo numa habilidade imperfeita de escutar, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. Este mesmo autor acrescenta que o termo inclui deficiências de percepção (visual, auditivo), trauma cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental.

Diante dessas definições, ditas “oficiais”, WALLACE^(*) (s.d.) nos põe atentos ao fato de que muitas crianças com dificuldades de aprendizagem não recebem educação especial e não são identificadas como portadoras de tal dificuldade porque não se enquadram nos requisitos federais ou estaduais de definição do termo. Ainda, segundo a autora, aproximadamente 5% das crianças em idade escolar nas escolas públicas recebem educação especial, porque foram identificadas como possuidoras de dificuldades de aprendizagem. Estima-se, no entanto, que 20% ou mais das crianças apresentem desafios significantes na aprendizagem.

Diante das definições existentes para o termo dificuldades de aprendizagem, é importante que haja cautela quando da sua utilização, pois, de acordo com CRUZ (1999), um indivíduo não pode ser apontado como possuidor de dificuldades de aprendizagem, se os problemas de aprendizagem forem conseqüências de distúrbios neurológicos e problemas físicos (motores, visuais, fonéticos). Além disso, quando a criança apresenta dificuldades de aprendizagem, é

^(*)Ann Wallace é diretora de comunicação da *Charles and Helen Schwab Foundation* que é uma organização sem fins lucrativos localizada na Califórnia- Estados Unidos. Em 1989, a família Schwab criou um centro de recursos com serviço comunitário, buscando aumentar a consciência sobre os problemas de aprendizagem e proporcionando aos pais e professores informações, recursos e apoio para melhorar a vida de seus filhos com problemas de aprendizagem. Esta fundação surgiu da luta de Charles Schwab e sua esposa contra as dificuldades que seu filho encontrava em leitura.

importante identificar o método educativo pelo qual ela está sendo trabalhada, podendo ser este o causador de tal manifestação, e finalmente, é preciso analisar o fator emocional, verificando quais os sentimentos que podem estar afetando sua capacidade de aprender.

Sabemos que existem vários fatores que causam dificuldades de aprendizagem e concordamos com o fato, mas acreditamos que um professor que estimule a criança ao acesso à informação por meio de livros, materiais didáticos e atividades educativas, contribui para que a criança aprenda e não apresente dificuldades de aprendizagem

Para GUZZO, RIBEIRO (1987), existem alguns fatores que podem causar dificuldades de aprendizagem como, por exemplo, experiências insatisfatórias vivenciadas pela criança e, muitas vezes, dolorosas, envolvendo seu desenvolvimento afetivo. Em outros casos, existem crianças que não são estimuladas o suficiente, crianças que têm dificuldades por não se adaptarem aos ensinamentos do professor .

Para MARTIN (1994), há três teorias que podem explicar as causas das dificuldades de aprendizagem e que são as mais aceitas universalmente:

1. teorias baseadas no enfoque neurofisiológico. Essa perspectiva entende o comportamento humano em razão do funcionamento neurológico e cerebral do indivíduo;
2. teorias perceptivo-motoras. O desenvolvimento perceptivo-motor é visto como um causador das dificuldades de aprendizagem;
3. teorias psicolinguísticas e cognitivas. Nesse caso, as dificuldades de aprendizagem são decorrentes de deficiência nas funções de processamento psicológico referentes à informação sensorial.

Na opinião de DROUET (1990), as dificuldades de aprendizagem podem ser causadas por sete fatores: físicos, sensoriais, neurológicos, emocionais, intelectuais ou cognitivos, educacionais e sócio-econômicos.

O fator físico diz respeito a problemas patológicos que atingem fisicamente a pessoa; o sensorial está voltado a problemas que atingem os órgãos dos sentidos, e o neurológico é causado por distúrbios no sistema nervoso. A causa emocional, que muito nos chama a atenção, é destacada também na obra de CRUZ (1999), que se refere aos distúrbios psicológicos, ligados às emoções, aos sentimentos e à personalidade dos indivíduos.

As causas intelectuais ou cognitivas são aquelas voltadas à inteligência, à capacidade de compreensão e de raciocínio. As causas educacionais relacionam-se ao processo educativo no qual a criança está inserida e, por fim, à situação socioeconômica, que também pode ser uma causa das dificuldades de aprendizagem por proporcionar condições de vida insuficientes ao indivíduo, principalmente no que se refere ao ambiente em que vive.

De acordo com a *AMERICAN ACADEMY OF CHILD AND ADOLESCENT PSYCHIATRY* ^(*) (1997), os pais devem ficar atentos aos sinais de dificuldades de aprendizagem da criança, entre os quais destacam-se:

- dificuldade de entender e seguir instruções;
- dificuldade de lembrar o que alguém há pouco lhe disse;
- dificuldade em melhorar a leitura, soletrar, escrever, resolver questões matemáticas;

^(*) A *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP)* possui mais de 6.900 psiquiatras de crianças e adolescentes que são médicos com no mínimo 5 anos de treinamento adicional além da escola médica em *Psiquiatria Geral (adultos/ crianças)*.

- dificuldade de distinguir direito de esquerdo, dificuldade de identificar palavras e/ou tendência de trocar letras;
- dificuldade na coordenação (andar, praticar esportes ou pequenas atividades como, por exemplo, segurar um lápis ou dar uma laço no sapato;
- dificuldade freqüente para encontrar o trabalho de casa, os livros escolares ou outros pertences;
- dificuldade para entender o conceito de tempo, confundindo-se entre ontem, hoje e amanhã.

Atualmente existem vários centros de pesquisas que se propõem a estudar as dificuldades de aprendizagem, como o que existe na Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: GEPESP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia). O objetivo desse grupo é a produção de conhecimentos em psicopedagogia, relacionando o processo de aprendizagem ao desenvolvimento psicológico do aluno, à questão do rendimento escolar e às condições da situação educacional.

Entre as diversas pesquisas desenvolvidas por esse grupo, algumas procuraram estudar a aprendizagem por conflito sócio-cognitivo como as de PACHECO (1998), NUNES (1998) e DIAS (2001). Outras estão mais voltadas ao estudo sobre a utilização de jogos para a aprendizagem, como as de GUIMARÃES (1998), PIANTAVINI (1999), PAULETO (2001) e DELL'AGLI (2002). Há ainda àquelas que procuram identificar estratégias de aprendizagem, como as de COSTA (2000) e SCHLIEPER (2001).

Em relação às dificuldades de aprendizagem BAZI (2000) verificou que há uma relação significativa entre o estado de alta ansiedade e as dificuldades em leitura e escrita. Esta conclusão foi obtida em estudo realizado com o objetivo de

analisar a relação existente entre os níveis (alto ou baixo) e tipos de ansiedade (traço e estado) e o desempenho em leitura e escrita com 112 sujeitos de 8 e 9 anos de idade pertencentes a duas escolas públicas.

Já, ZUCOLOTO (2001), procurou investigar a compreensão da leitura de crianças com dificuldades de aprendizagem em escrita em relação ao gênero e à idade. A autora concluiu que os erros na compreensão da leitura aumentavam em função da dificuldade de aprendizagem na escrita e, ainda mais, os alunos mais velhos apresentavam mais erros do que os mais novos e que o gênero não apresentou influências significativas no desempenho dos alunos.

CURI (2002) procurou relacionar atenção, memória e dificuldades de aprendizagem e concluiu que crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita e com deficiências no desempenho em leitura apresentam baixos índices de atenção e memória, ao contrário do que se verifica em crianças que não apresentam essas dificuldades e deficiências.

Enfim, conforme refere CRUZ (1999) e muitos outros autores, é comum que as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos indivíduos em idade escolar estejam relacionadas com as habilidades de leitura, escrita e aritmética. Dando continuidade, portanto, aos nossos estudos, essas habilidades serão melhor descritas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA, ESCRITA E ARITMÉTICA

CAPÍTULO - II

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA, ESCRITA E ARITMÉTICA

Neste capítulo, não pretendemos nos aprofundar no conceito de dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e na aritmética e sim relatar alguns aspectos relevantes dessas habilidades.

A aquisição da linguagem desempenha um importante e decisivo papel na compreensão do mundo. De acordo com OLIVEIRA (1992), podemos nos comunicar por meio de gestos, de movimentos, de olhares, por meio da expressão de uma emoção, do silêncio, da linguagem. A aquisição da linguagem pode ocorrer em duas etapas: a pré-lingüística (até dez meses de idade) e a lingüística (a partir de 10 meses de idade).

Na etapa pré-lingüística, a criança vale-se de gestos e emite ruídos (lalação), e é a partir de doze meses, já na etapa lingüística, que a criança utiliza as primeiras palavras, pela imitação da linguagem do adulto. No decorrer desse desenvolvimento da fala, repete sílabas e sons que não possuem nenhum sentido para si (ecolalia). Posteriormente, emite frases de duas palavras, frases completas sem concordância e essa evolução resulta na aquisição das estruturas gramaticais básicas.

O saber ler e escrever tornou-se, entre outras capacidades, indispensável para que o indivíduo se adapte e se integre no meio social. (OLIVEIRA, 1992). Essas capacidades, portanto, precisam ser estimuladas para que sua linguagem não se torne limitada.

A criança, com aproximadamente um ano e meio a dois anos, começa a perceber que as palavras são signos para designar objetos, situações, sensações. Começa, então, a compreender as palavras, os conceitos, e o sistema simbólico lingüístico é assimilado por ela, progressivamente, pelo contato com o meio.

No início do desenvolvimento, a criança possui a linguagem gráfica, realizando traços e riscos desordenados e sem compromisso com a representação. À medida que ocorre um amadurecimento visomotor, esse “grafismo” vai se aperfeiçoando até se tornar um esboço de uma representação e, posteriormente, uma representação retratando o seu mundo real. A atividade gráfica é o primeiro meio construído de comunicação. (OLIVEIRA, 1992)

Para VALETT (1977, p.26) as capacidades básicas para a aprendizagem no desenvolvimento da leitura e escrita são:

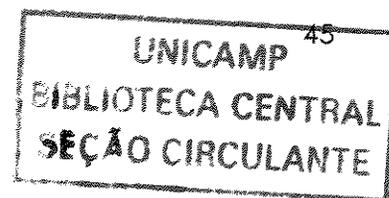
- *“ Vocabulário: capacidade para compreender palavras. Ter um vocabulário receptivo básico, de acordo com a idade cronológica e as oportunidades educacionais.*
- *Fluência e Codificação: capacidade de expressar-se verbalmente. Comunicar-se verbalmente, ter fluência verbal média, sem hesitar ou gaguejar, e usar estruturas coerentes de sentenças.*
- *Articulação: capacidade de articular palavras claramente, sem maiores problemas articulatórios ou de pronúncia. Usar palavras com pronúncia correta de sons iniciais, médios e finais.*
- *Habilidade para lidar com palavras: capacidade de analisar palavras foneticamente. Fazer associações fonéticas adequadas, separar palavras foneticamente e reconhecer palavras componentes.*

- *Compreensão de leitura: capacidade de compreender o que leu. Lembrar-se de uma história e parafrasear seu enredo, deve ser capaz de explicar ou relatar significativamente o que foi lido.*
- *Escrita: capacidade de se comunicar através da linguagem escrita. Escrever sentenças simples, comunicar idéias em parágrafos, cartas, estórias ou composições.*
- *Soletração: capacidade de soletrar, tanto de forma oral quanto escrita. Soletrar de acordo com o que se espera para sua idade”.*

Avaliando as capacidades básicas apresentadas por VALETT (1977), entende-se ser grande o número de crianças que não conseguem aprender, ou seja, que possuem dificuldades de aprendizagem e, segundo inúmeros autores apontam, essas dificuldades manifestam-se com grande freqüência na leitura, escrita e/ou aritmética, conforme veremos a seguir.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA

Na obra de OLIVEIRA (1992), podemos verificar que a aprendizagem da leitura envolve diversas habilidades como as lingüísticas, perceptivas, motoras, cognitivas e, por essa razão, não se pode atribuir a nenhuma delas isoladamente a responsabilidade pelas desadaptações da criança na escola. É preciso, portanto, descobrir em qual área ela se encontra mais comprometida. A leitura não é apenas um processo pelo qual as pessoas reproduzem o som de sinais ou símbolos. A leitura dá-se quando existe compreensão do que se lê, por meio da interpretação dos sinais escritos.



“ Este processo inicial da leitura, que envolve a discriminação visual dos símbolos impressos e a associação entre palavra impressa e som é chamado de decodificação e é essencial para que a criança aprenda a ler. Mas, para ler, não basta apenas realizar a decodificação dos símbolos impressos, é necessário que exista também, a compreensão e a análise crítica do material lido (...) Sem a compreensão a leitura deixa de ter interesse e de ser uma atividade motivadora, pois nada tem a dizer ao “ leitor”. Na verdade só se pode considerar realmente que uma criança lê quando existe a compreensão. Quando a criança decodifica e não compreende, não se pode afirmar que ela está lendo”. (MORAIS (1986, citado por OLIVEIRA, 1992, p. 153)

FERREIRO (1987) também ressalta que o ato de ler não pode ser concebido como uma adição de informações (visual + não visual), nos deve ser concebido como um processo de coordenação de informações de procedência diversificada com o objetivo de obter significado, quando expresso linguisticamente.

Quando dizemos que uma criança não lê bem, SÁNCHEZ (1996) diz que podemos nos referir a coisas muito distintas como, por exemplo, a criança não aprendeu a ler, a criança lê mecanicamente ou a criança extrai somente elementos superficiais do texto.

Conforme apresenta OLIVEIRA (1992), para que uma criança adquira a leitura, é necessário que ela possua, além da capacidade de simbolização, de verbalização, de desenvolvimento intelectual, algumas habilidades pessoais essenciais, como possuir capacidade de memorização e acuidade visual, coordenação ocular, mínimo de atenção dirigida e concentração, mínimo de

vocabulário e de compreensão, noção de lateralidade, pois a nossa escrita se faz linearmente da esquerda para a direita.

De acordo com GARCIA (1998), a leitura envolve um conjunto de processos pelos quais é possível identificar quatro módulos: perceptivo, léxico, sintático e semântico.

O módulo perceptivo é aquele que envolve o reconhecimento da informação, e, para isso, a memória é fundamental, pois cabe-lhe reter a informação. Na maioria dos casos, essa percepção dá-se pelo processo visual e, em outros casos, por meio do processo tátil, como no sistema braile para pessoas portadoras de deficiência visual.

O módulo léxico está relacionado com o conhecimento acerca da informação, ou seja, o significado das palavras é extraído por meio do reconhecimento das palavras que já foram processadas anteriormente e armazenadas, ao que GARCIA (1998) chama de léxico mental do leitor. Esse módulo abrange o reconhecimento das letras e padrões ortográficos, o conhecimento do significado das palavras, segundo representação semântica e o reconhecimento auditivo das palavras, pela representação fonológica.

O módulo sintático refere-se ao conhecimento sobre a estrutura gramatical básica da língua, conhecimento este necessário para uma leitura correta. Esse é um dos motivos pelos quais a leitura não pode ser classificada como um processo simples, visto que envolve conhecimentos prévios complexos como, por exemplo, a compreensão de como estão relacionadas as palavras entre si dentro de uma frase, a ordem das palavras, o tipo de complexidade gramatical da oração, o uso dos sinais de pontuação, etc. Finalmente, o módulo semântico está voltado para a compreensão do significado das palavras.

Também, de acordo com FONSECA (1995), a aptidão para a leitura, ou para outras aprendizagens escolares, exige, entre outros fatores:

1. Fatores psicodinâmicos, que incluem o crescimento e a maturidade da criança, a organização cerebral, a visão, a audição, os órgãos da linguagem, etc...
2. Fatores sociais que incluem o nível econômico, cultural e lingüístico do país, as experiências e oportunidades que a criança teve, a vida social, enfim, suas relações sociais.
3. Fatores emocionais e de personalidade, que incluem a estabilidade emocional, o autocontrole, a concentração e controle da atenção.
4. Fatores intelectuais que incluem a capacidade mental, perceptiva e psicomotora capacidade de raciocínio, discriminação auditiva e visual, etc.

Na obra de JOHNSON, MYKLEBUST (1987, p.173) encontramos uma importante citação relacionada com as dificuldades de leitura:

“Uma incapacidade para ler não somente cria problemas para a aprendizagem escolar como limita a maturidade social, as relações sociais e a tomada de responsabilidade. Leva à dependência em relação a outras pessoas numa intensidade que não se espera nas crianças com inteligência normal.”(p.173)

Nos estudos de OLIVEIRA et al (1994) procurou-se identificar quais fatores podem explicar o desempenho de crianças em um ditado. Para isso foram analisados 30 alunos considerados problema pela professora que passaram por um processo de ensino com base nas idéias de Ferreiro. Essas crianças foram avaliadas

em sete diferentes aspectos: desempenho em três ditados, tendência operatória, tendência criativa, psicomotricidade, leitura, compreensão de leitura e a somatória das pontuações de leitura e compreensão de leitura. Os autores concluíram que quando se analisa os dados em conjunto, o que preponderou um termos de variável com significância foi a leitura + compreensão.

Sabemos que são muitos os fatores que podem contribuir para a deficiência na leitura e, portanto, é interessante destacar os estudos feitos por ROSSINI , CIASCA (2000) com o objetivo de identificar o hábito de leitura dos pais e crianças que apresentavam queixas de dificuldades de aprendizagem na leitura. Com a análise dos dados, concluiu-se que, tanto os pais, como as crianças, possuem um valor distorcido sobre “leitura”, entendida apenas como o ato de ler livros didáticos. Segundo as autoras, as crianças da amostra vivem em um universo onde ler e escrever não são atividades cotidianas; a leitura aí é pouco significativa, uma vez que não há materiais disponíveis para isso fora da escola.

Quando nos referimos a dificuldades na leitura, encontramos o termo “*dislexia*” e, embora não tenhamos a intenção de utilizá-lo em nosso estudo, apresentaremos a seguir uma breve definição do termo.

Entendemos que na dislexia há a presença de comprometimentos neurológicos e, de acordo com CASAS (1988), a dislexia é uma incapacidade de ler normalmente como resultado de uma disfunção no cérebro. Por outro lado, alguns autores sugerem o termo dislexia mesmo na inexistência de disfunção cerebral, como, por exemplo, para REBELO (1993). Para este autor, a palavra dislexia é usada como um termo genérico, englobando a categoria de distúrbios de leitura e de escrita, que parecem ter uma causa primária própria e que não podem dizer-se causados por atraso mental, perturbações emocionais, afasia, autismo.

Ainda, reforçando esse conceito, BAROJA, et al (1993) sugerem que o termo dislexia se refere aos indivíduos que, com um nível mental normal, sem deficiências sensoriais e sem causa aparente, apresentam dificuldades de leitura.

CITOLER (1996) classifica as dislexias em adquiridas e evolutivas ou desenvolvimentais, e a primeira refere-se aos leitores que possuíam a habilidade para a leitura e perderam-na como consequência de uma lesão cerebral. Já na dislexia evolutiva, existe a dificuldade para aprender a ler, apesar da ausência de lesão cerebral, e esta dificuldade pode ter origem nas causas emocionais, socioculturais, sistema de ensino e etc.

De acordo com ZORZI (1998), o termo dislexia tem sido empregado para descrever casos de crianças que, sem motivos evidentes, não conseguem desenvolver-se no que diz respeito ao aprendizado da leitura-escrita. Embora inicialmente este termo tenha sido empregado para referir-se a problemas de leitura, de acordo com o autor, com o tempo englobou também os problemas relativos à escrita. Dislexia então refere-se às inabilidades ou dificuldades de aprendizagem da leitura-escrita em razão de causas que ainda não são claramente conhecidas.

É importante destacar que ELLIS (1995) nos alerta para o fato de que a dislexia não é claramente diagnosticada. Segundo o autor, existem classificações demasiadamente arbitrárias, o que nos torna suspeitosos dos dados apresentados sobre a existência de um alto percentual de crianças escolares com dislexia. Para o autor, *“uma simples mudança de critérios pode mudar radicalmente esta porcentagem sem que qualquer coisa precise ser mudada no mundo real”*. (p.107)

Ressaltando nossa intenção, em nosso estudo, não pretendemos classificar nossos sujeitos utilizando o termo dislexia, e sim nos preocupamos aqui apenas em apresentar o termo, uma vez que este é encontrado na literatura com grande frequência, quando o assunto são as dificuldades de aprendizagem na leitura.

Conforme já mencionamos, as dificuldades de aprendizagem, quando ocorrem, afetam, em especial, as habilidades de leitura, escrita e aritmética. A seguir, analisaremos, então, alguns aspectos das habilidades de escrita.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA

Para TEBEROSKY (1989), a escrita é uma das mais antigas “tecnologias” que a humanidade já conheceu e, de acordo com CAGLIARI (1987), quem inventou a escrita foi a leitura. Quando se tornou necessário explicar o que significavam os desenhos, de certo modo ocorreu a leitura, por exemplo, contando uma história sobre o que os desenhos representavam.

A escrita é uma forma de linguagem expressiva, é um processo altamente complexo no qual se desenvolvem símbolos visuais para transmitir pensamentos, sentimentos e idéias. A pessoa, enquanto fala ou escreve, codifica os seus pensamentos com símbolos adequados, e o ouvinte ou leitor decifra as mensagens. A escrita precisa ser ensinada.

O processo da escrita ocorre geralmente em crianças com aproximadamente seis anos de idade. Nessa idade, ela já terá desenvolvido as discriminações visuais e auditivas necessárias para a leitura e a integração visual-motora necessária para formar letras. Terá adquirido as funções cognitivas e de linguagem necessárias para selecionar e organizar palavras e sentenças. À medida que essa criança recebe instrução adequada, e não possui nenhum comprometimento neurológico, adquire a palavra escrita. (JOHNSON, MYKEBLUST, 1987)

Embora a escrita varie muito de criança para criança, apresentamos, a seguir, uma síntese baseada na obra de AJURIAGUERRA (1988), em que este autor descreve algumas situações no processo de escrever de acordo com a idade da criança.

A criança, aos sete anos, ainda escreve muito lentamente, apóia-se na mesa, possui geralmente o ombro curvado, o punho rijo e os dedos muito dobrados sobre o instrumento. O ditado ainda não lhe é muito fácil e, mesmo em atividades de cópia, surgem algumas dificuldades.

Aos nove anos, tem-se inicialmente a impressão de que a criança escreve rapidamente. A escrita, no plano de sua execução técnica, não é mais o problema e sim a ortografia, pois ela pode hesitar numa palavra mais complexa. É a época da escrita caligráfica. Em relação à postura, a cabeça se afasta um pouco do papel e o olhar domina melhor a linha. Encontram-se, nessa idade, crianças que escrevem de 4 a 7 letras sem movimentar o braço.

O autor ainda afirma que no período de 11 a 12 anos, a criança já apresenta o tronco bem reto e, portanto, ela se apóia menos na mesa. O punho se abrande e não está mais colocado na mesa, ele é flexível na maioria dos casos. A criança não tem mais necessidade de um controle visual regular na escrita, sua atenção transfere-se para o conteúdo da escrita.

A escrita tem suas exigências próprias, das quais a essencial é a capacidade de transmissão da expressão gráfica. De uma maneira geral, a escrita é feita em nossa sociedade para ser vista e lida. Existem, porém, escritas como braile, nas quais o tato substitui a visão, mas a função principal da escrita é transmitir a linguagem oral.

Essa capacidade de escrever só é possível a partir de um certo grau de desenvolvimento intelectual, motor e afetivo, socializados em um determinado

ambiente e de acordo com determinadas normas. A escrita da criança evolui com a experiência, e, quanto mais vivenciada, mais aperfeiçoada fica. O desenvolvimento da escrita reflete-se na aprendizagem, na melhora progressiva das habilidades motoras, no desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

Para VYGOTSKY (1993), o desenvolvimento da escrita não repete o desenvolvimento da fala, pois a motivação para a escrita é muito pequena pelo fato de a criança não sentir necessidade de escrever. Na fala, por exemplo, a criança nem sempre tem consciência dos sons que emite e, ao mesmo tempo, está inconsciente das operações mentais que executa. Na escrita, ao contrário, a criança tem de tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra para reproduzi-la, e, quando formula frases, é necessário também o conhecimento da seqüência das palavras para que haja sentido na escrita. Sendo assim, a escrita exige um trabalho consciente, construções mentais e motivação na aprendizagem.

No desenvolvimento da escrita, alguns fatores são fundamentais para que esta se aperfeiçoe, como, por exemplo, a prática do exercício. Os exercícios de escrita contribuem para melhorar o grau de firmeza e o manejo do instrumento, e torna-se provável que toda criança que escreve muito produz um grafismo melhor do que aquela que não desenvolve tanto essa atividade. A escrita é o produto de uma atividade psicomotora extremamente complexa, e, para isso, contribuem diversos fatores, como: a maturação do sistema nervoso, o desenvolvimento psicomotor e a coordenação motora de movimentos finos.

Para OLIVEIRA (1992), a escrita também pressupõe um desenvolvimento motor adequado por meio de habilidades que são essenciais para seu desenvolvimento, como a coordenação motora fina para auxiliar na precisão dos traçados, a preensão correta do lápis, bom esquema corporal, boa coordenação visomotora. Além disso, a criança deve possuir uma tonicidade adequada que irá determinar um maior controle neuromuscular e, conseqüentemente, determinará uma

maior capacidade de inibição voluntária, que é a capacidade de parar o gesto no momento em que se quer ou precisa. A rotação do pulso, ao escrever, e a posição da folha também devem ser consideradas, para não haver um maior dispêndio de energia e não provocar dores musculares no braço. A criança necessita também de uma organização no espaço gráfico, tendo em vista orientação espacial e temporal, enfim, como a autora aponta, a escrita é um ato motor que mobiliza diferentes segmentos do corpo.

De acordo com FERREIRO (1987), o processo da escrita desenvolve-se em quatro níveis:

1-Nível pré-silábico ou silábico inicial: é marcado pela diferenciação que a criança estabelece entre o desenho e a escrita. Não há uma preocupação com as propriedades sonoras da escrita. É quando ela passa do uso dos rabiscos para a reprodução de traços típicos da escrita.

2- Nível silábico: este nível está marcado pelo surgimento da “hipótese silábica”, em que cada letra ou sinal gráfico corresponde a uma emissão sonora. É a descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na linguagem oral. Um exemplo desse nível é o momento em que a criança passa a utilizar a escrita fonética, ou seja, escrita conforme o som, em geral fora das convenções ortográficas da língua.

3- Nível silábico-alfabético: este é o período em que a criança apresenta progressos e retrocessos em razão da instabilidade e reorganização do processo de escrita. As escritas deste nível já possibilitam leitura por parte do adulto, porque falta apenas uma ou outra letra que não impede a “dedução” do que se pretende escrever.

4- Nível alfabético: Neste nível, a criança já completa o domínio da leitura e escrita. Na sua escrita, utiliza tantos caracteres quantos sejam os fonemas.

O meio social em muito interfere na escrita neste período, pois o contato com a linguagem é que vai retornar numa escrita mais elaborada. Do ponto de vista evolutivo, as crianças que escrevem, utilizando-se de sua linguagem oral, já compreenderam como utilizar o nosso sistema de escrita, portanto devem ser consideradas alfabetizadas. O que resta aos professores é aperfeiçoar essa escrita cada vez mais e enriquecer o vocabulário do aluno. (FERREIRO, 1987)

De acordo com SILVA (1988), a passagem de um nível de conceitualização a outro está diretamente relacionada a um conhecimento anterior. O tempo que essa criança permanece num mesmo nível é muito variável, e essa evolução não é linear, pois ela passa por avanços e recuos durante todo o processo de construção da escrita. É nessa passagem que a intervenção do professor pode ser observada.

A escrita, como qualquer outra capacidade do indivíduo, pode apresentar dificuldades em seu desenvolvimento, mas antes de abordamos essas dificuldades, falaremos primeiro sobre as condições necessárias para o desenvolvimento da escrita. AJURIAGUERRA (1988) entende que essas condições podem ser agrupadas em quatro categorias, a saber:

1. Desenvolvimento da motricidade. Para traçar sinais gráficos da escrita é preciso uma certa habilidade manual e um certo domínio de gestos. *“É necessário que as possibilidades de coordenação e de atenção dos movimentos estejam suficientemente desenvolvidas para responder às exigências de precisão e rapidez”*.(p.239)
2. Desenvolvimento mental. Escrever é também compreender que o que traçamos são sinais que possuem um valor simbólico e, portanto, o desenvolvimento mental é importante para a aprendizagem e desenvolvimento da escrita.

3. Desenvolvimento da linguagem. Como dito anteriormente, a função principal da escrita é transmitir a linguagem oral. A facilidade na linguagem facilita o desenvolvimento da escrita. O aperfeiçoamento e a riqueza de informações da primeira tem como consequência a melhor qualidade da escrita.
4. Desenvolvimento sócio-afetivo. A escrita é resultado de uma aprendizagem e deve existir, portanto, o gosto de aprender, gosto este que depende de fatores como a adaptação afetiva e a personalidade da criança. Deve haver motivação para a aprendizagem.

Uma deficiência importante em uma dessas categorias, apresentadas acima, pode ocasionar dificuldades na aquisição da escrita.

De acordo com JOHNSON, MYKLEBUST (1987, p.233) , as dificuldades de aprendizagem mais freqüentes que ocorrem na linguagem escrita, são:

- *“Desordem de integração visual-motora: a pessoa consegue falar e ler, mas não executar os padrões motores para escrever letras, números ou palavras. Ela pode ser capaz de soletrar oralmente, mas não de expressar idéias por meio de símbolos visuais, pois não consegue escrever. Essa condição é chamada disgrafia.*
- *Deficiência em revisualização: o indivíduo reconhece palavras quando as vê, portanto consegue ler. Entretanto ele não consegue revisualizar letras ou palavras, portanto não é capaz de escrever espontaneamente nem mesmo através de ditado. Não consegue evocar a imagem visual, quando ouve a forma falada.*

- *Deficiência de formulação e sintaxe: neste caso, a pessoa consegue se comunicar oralmente, copiar, revisualizar e soletrar corretamente as palavras, mas não é capaz de organizar os seus pensamentos em forma adequada para a comunicação escrita. Ela não escreve do mesmo modo que fala, comete erros na formulação escrita que não faz ao falar”. (p.233)*

Ainda, segundo esses autores, alguns fatores podem influenciar na aquisição da escrita, a saber:

1. Deficiência em compreensão auditiva - há limitações quanto ao significado das palavras, o conteúdo e a sintaxe são deficientes. Por exemplo: se uma criança for incapaz de distinguir a diferença entre desejo e despejo, ela irá compreender mal o sentido da palavra e, conseqüentemente, poderá escrever a palavra de modo errado.
2. Deficiência na memória auditiva – Essas crianças conseguem escrever quando se utilizam da memória visual, pois não se lembram da palavra falada há pouco tempo atrás, mas conseguem na visualização dos “símbolos” que formam a palavra, reproduzi-la na escrita.
3. Deficiência em linguagem expressiva oral - Crianças com desordens de sintaxe oral tendem a escrever do modo como falam, já que não dominam a estrutura gramatical correta para ambas as formas. Elas não organizam adequadamente as palavras, uma vez que não possuem um sistema auditivo adequado (falam errado, ouvem errado e escrevem errado). Geralmente os erros referem-se aos tempos verbais e ao uso inadequado dos pronomes.

4. Memória visual – A criança vê a palavra escrita e memoriza a forma de expressar os símbolos para reproduzi-la quando for utilizá-la. A criança que vê a palavra escrita de forma errada, irá reproduzi-la da mesma forma. Há crianças que falam a palavra corretamente, mas não se lembram da forma escrita, visto que possuem incapacidade de reter uma imagem visual.
5. Coordenação Motora - A coordenação motora é necessária para o desenvolvimento da escrita.
6. Integridade de outros comportamentos verbais: Leitura - A criança que não lê não é capaz de escrever. Ela consegue copiar, mas não sabe usar símbolos escritos para a comunicação.

Há crianças que possuem integridade em todos esses fatores apresentados acima, porém possuem dificuldade na linguagem escrita.

Uma das classificações utilizadas para se definir as dificuldades de escrita é o termo “disgrafia”. Não vamos investigar esse termo no nosso estudo, pois, para classificar uma criança com disgrafia, são necessárias análises mais profundas; apresentaremos, portanto, uma breve definição, uma vez que esse termo está sempre presente quando o assunto são as dificuldades de escrita.

Para JOHNSON, MYKLEBUST (1987), o termo disgrafia define uma desordem resultante de uma dificuldade na integração visual-motora, ou seja, a criança não consegue transmitir as informações visuais ao sistema motor. É incapaz de escrever ou copiar letras ou números, diferentemente da criança disléxica, que não é capaz de escrever, porque não consegue ler, mas consegue copiar.

“É disgráfica uma criança na qual a qualidade da escrita é deficiente, quando nenhum déficit neurológico ou intelectual explica esta deficiência. Trata-se, pois, de crianças intelectualmente normais

que procuram o especialista por causa de escrita ilegível ou muito lenta; estas dificuldades atrapalham, muitas vezes, a marcha normal de sua escolaridade.” (AJURIAGUERRA, 1988, p. 240)

A criança, ao executar seus primeiros rabiscos, descobre que, ao mudar a direção do movimento, faz uma gravura diferente, por exemplo, quando desenha bolinhas. A criança é capaz de reproduzi-las novamente lembrando os movimentos necessários para isso, fazendo, assim, associações visual-motoras, que não ocorrem às crianças com disgrafias.

De acordo com CRUZ (1999), na capacidade de compor textos podemos verificar uma combinação de deficiências que se evidenciam por erros gramaticais ou de pontuação na elaboração de frases, organização pobre de parágrafos, múltiplos erros de ortografia e uma grafia excessivamente deficitária. Desse modo, o autor considera, como regra geral, que não se deve fazer o diagnóstico quando existem apenas erros de ortografia ou má caligrafia e ausência de outras anomalias da expressão escrita.

A seguir, abordaremos também as habilidades da aritmética, procurando demonstrar as idéias de alguns autores em face das dificuldades de aprendizagem.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ARITMÉTICA

Sabemos que dificuldade de aprendizagem em estudantes é uma grande preocupação do sistema de ensino de nosso país, e o ensino da matemática faz parte dessa preocupação.

FINI (2001, p. 60) apresenta-nos dados segundo os quais muitos alunos possuem dificuldade e até mesmo não conseguem realizar operações básicas nem resolver problemas aritméticos:

“Os dados mostraram que 70% dos alunos das séries finais do ensino básico, depois de muitos anos em sala de aula, não sabiam resolver problemas, mesmo quando apareciam sob a forma de situação do cotidiano, como compra em supermercado. Apenas 21% dos alunos apresentavam conhecimento consolidado das quatro operações; 1,5% dos alunos da 4ª série conseguiam realizar operações simples com números decimais.” (p.60)

De acordo com a obra de SCHLIEMANN et al. (1988), a matemática não é apenas uma ciência, é também uma atividade humana, pois é uma forma de organizarmos os objetos e eventos do mundo, estabelecendo relações por meio da contagem, soma, multiplicação, enfim, efetuando procedimentos que geram muitas informações que serão necessárias no nosso cotidiano.

KAMII, DECLARK (1986) relatam-nos que Piaget foi um dos estudiosos que mais contribuiu para que viéssemos a reconhecer que a lógica e a matemática podem ser tratadas como formas de organização da atividade intelectual humana. As autoras ainda apresentam uma citação interessante de PIAGET (1948, p.98-99) sobre este ponto de vista:

“ (...) todo estudante normal é capaz de um bom raciocínio matemático se sua atenção está concentrada sobre assuntos de seu interesse, e se por esse método as inibições emocionais, que com freqüência fazem-no sentir-se inferior nessa área, são removidas. Na maioria das aulas de matemática, toda diferença está no fato de que se pede ao estudante para aceitar uma disciplina intelectual já

totalmente organizada fora dele mesmo, ao passo que, no contexto de uma atividade autônoma, ele é chamado a descobrir as relações e idéias por si mesmo, a recriá-las até que chegue o momento de ser ensinado e guiado”. (p.98-99)

O ensino da matemática, muitas vezes faz-se tradicionalmente, sem referência ao que os alunos já sabem, e muitos autores relatam a necessidade de apontarmos situações diárias em que utilizamos a matemática, para que a aprendizagem seja melhor assimilada e mais motivadora. Neste sentido, KAMII, DECLARCK (1986) apontam que, após vários anos de estudo, o aprendizado da matemática por meio de jogos em grupo apresenta um resultado mais satisfatório do que no ensino tradicional.

Ao se tratar da história das dificuldades de aprendizagem da matemática, sabemos que esses estudos são antigos, já que, segundo GARCIA (1998), em 1920 utilizava-se o termo “discalculia” para descrever uma síndrome das dificuldades apresentadas pelas crianças na efetuação do cálculo. A primeira explicação histórica para as dificuldades de aprendizagem da matemática foi a neuropsicológica, que definiu, além do termo “discalculia”, o termo “acalculia”.

Entende-se por acalculia um transtorno relacionado com a aritmética, adquirido após uma lesão cerebral, sabendo-se que as habilidades da matemática já foram desenvolvidas e consolidadas. Ao contrário disso, o termo discalculia é utilizado para referir-se às crianças com dificuldades de matemática que não possuem lesão neurológica.

Para JOHNSON, MYKLEBUST (1987), as crianças com discalculia são capazes de compreender e usar a linguagem falada. Podem ler e escrever, mas não conseguem aprender a calcular, ou seja, não conseguem aprender os processos da matemática. Entre outras características da discalculia, essas crianças podem

apresentar deficiência no que diz respeito à organização visoespacial, não conseguindo distinguir as diferenças de forma, tamanho, quantidade nem identificar, em grupos de objetos qual objeto, por exemplo, tem maior tamanho.

Encontramos na obra de GARCIA (1998, p.213) e CRUZ (1999, p.210) seis classificações dadas ao termo discalculia:

1. *“A discalculia verbal com manifestações em dificuldades em nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações.*
2. *A discalculia practognóstica, ou dificuldades para enumerar, comparar, manipular objetos reais ou em imagens, matematicamente.*
3. *A discalculia léxica, em relação às dificuldades na escrita de símbolos matemáticos.*
4. *A discalculia gráfica, em relação às dificuldades na escrita de símbolos matemáticos.*
5. *A discalculia ideognóstica, ou dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos.*
6. *A discalculia operacional, em relação às dificuldades na execução de operações e cálculos matemáticos”.* (p.210)

Na obra: *“Na vida dez, na escola zero”* (SCHLIEMANN et al.,1988), os autores referem que a matemática que o sujeito produz não é independente de seu pensamento. Assim, quando uma criança resolve um problema com números na rua, usando seus próprios métodos, entendemos que a criança raciocinou usando um “fenômeno” que envolve a matemática. Entendemos que foi estimulada pela sua necessidade de trabalho, e seu aprendizado foi baseado em fatos reais do seu cotidiano.

Segundo CALSA (2002), o desempenho dos alunos em matemática nem sempre tem sido satisfatório e, de acordo com o relato de professores, esses alunos resolvem os problemas adivinhando. Pesquisas como as de SISTO et al (1994) e RUIZ, BELLINI (1997) têm evidenciado um rendimento insatisfatório em matemática nas primeiras séries do ensino fundamental. Segundo RUIZ, BELLINI (1997, p.37) as graves dificuldades enfrentadas pelos alunos em matemática sugerem a existência de um fenômeno extremamente nefasto para sua aprendizagem, o analfabetismo matemático.

Para concluir, RUIZ, BELLINI (1997) alerta-nos sobre isto: em vez de nos preocuparmos em encontrar os culpados para o fracasso escolar, deveríamos estar preocupados em encontrar formas eficientes de ensino e aprendizagem para nossas crianças.

Postas as dificuldades de aprendizagem em leitura, escrita e aritmética, considere-se o que muitos autores ressaltam: a importância dos aspectos emocionais, na avaliação da aprendizagem. A seguir, abordaremos os termos autoconceito e auto-estima como fatores emocionais capazes de influenciar na aprendizagem do indivíduo, procurando verificar como podem ocorrer essas influências.

CAPÍTULO III
AUTOCONCEITO E AUTO-ESTIMA

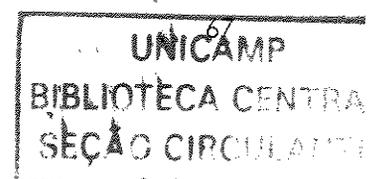
CAPÍTULO - III
AUTOCONCEITO E AUTO-ESTIMA

Diante dos diversos fatores que podem interferir na aprendizagem, nós nos preocuparemos aqui com os aspectos afetivos, mais especificamente com o autoconceito e a auto-estima da criança, e como estes podem influenciar na sua aprendizagem. A criança é suscetível diante dos fatores externos que se chocam com sua fragilidade interna, podendo, assim, ocorrer interferência na sua aprendizagem.

A literatura tem enfatizado que grande parte dos autores e pesquisadores envolvidos com a expressão dificuldades de aprendizagem, ressaltam a importância de se observarem os aspectos emocionais, quando da avaliação da aprendizagem de um indivíduo, visto que num pequeno “problema” emocional pode estar a resposta para a não-aprendizagem.

De acordo com FONSECA (1984), citado por CRUZ (1999), os transtornos emocionais mais freqüentes são: ansiedade, instabilidade emocional e dependência; tensão nervosa; desatenção; inquietude e desobediência; reações comportamentais bruscas, muitas vezes, sem razão aparente; falta de controle de si mesmo; dificuldade de ajustamento à realidade; problemas de comunicação e autoconceito e auto-estima baixos com intolerância à frustração.

CRUZ (1999, p.125) aponta que *“uma última característica presente nos indivíduos com dificuldades de aprendizagem são os problemas emocionais ou socioemocionais”*. Ainda, segundo o autor, desde o começo das investigações sobre as dificuldades de aprendizagem, têm-se encontrado mais desequilíbrios emocionais



nestes indivíduos do que naqueles que não apresentam dificuldades de aprendizagem.

AUTOCONCEITO

De acordo com OLIVEIRA (1984), William James foi o primeiro a analisar sistematicamente a noção de autoconceito por intermédio de uma publicação de 1890 em que se empregavam conceitos como ego, self e consciência. Grande parte da literatura sobre autoconceito é proveniente dos Estados Unidos de onde procede o termo “*self concept*”, traduzido para o português como autoconceito.

Segundo TAMAYO (1981,p.88), o autoconceito é

“(...) o conjunto de tudo aquilo que o indivíduo pode chamar de seu, não só o seu corpo e suas capacidades físicas, mas também suas roupas, sua casa, seu cônjuge, suas crianças, seus antepassados e amigos, sua reputação e seu trabalho, sua terra, seus cavalos, seu iate e sua conta bancária” (p.88).

Para OLIVEIRA (2000, p.61) “*o autoconceito é um ato inteligente, eminentemente cognitivo. Significa uma tomada de consciência, um juízo, um posicionamento, uma postura; um autoconhecimento; uma cognição*”.

Quando se trata de uma definição para o termo autoconceito, encontramos na obra de MOSQUERA (1977) uma análise, informando que o termo significa o conjunto de características que o indivíduo aplica à sua pessoa, o qual é formado pelas internalizações que o indivíduo realiza com base na visão que tem de si, dos sentimentos e das avaliações que as outras pessoas fazem sobre ele. OLIVEIRA (2000) complementa que este é um determinante significativo do

comportamento de uma pessoa e elemento fundamental no desenvolvimento de sua personalidade, para o estabelecimento de sua identidade pessoal.

SOUZA (1996, p.33) entende que o autoconceito possui característica dinâmica que o ser humano adquire e desenvolve, à medida que desenvolve sua percepção e compreensão de seus valores pessoais e sociais.

”Além de suas aptidões e características pessoais de personalidade, o ambiente familiar, composto de pessoas significativas, modelos para uma estruturação equilibrada da identidade do indivíduo, juntamente com o contexto social, são fatores considerados construtores ou destrutivos do autoconceito”. (p. 33)

A construção do autoconceito é gradual desde os primeiros anos de vida e, segundo OLIVEIRA (2000, p.61), *“é um processo lento que se dá ao longo da vida e depende da quantidade e qualidade das interações que cada um de nós estabelece”*. As pessoas importantes e próximas na vida da criança têm grande influência na formação do seu autoconceito, pois constantemente estão apontando suas habilidades, valores, destrezas ou, como a própria autora menciona, estas pessoas apontam também a falta deles.

Observa-se que a formação do autoconceito na identidade do indivíduo se processa de maneira complexa, e, para que haja um desenvolvimento organizado e coerente, é necessário que haja uma série de estímulos e aprovações que dêem significado à criança. A influência de “pessoas significativas” é apontada na obra de FIERRO (1996) e já era observada nos estudos de JERSILD (1973), nos quais o autor complementa dizendo que, quando a criança é depreciada por essas pessoas, ela tenderá a se julgar tal como é julgada por elas.

Segundo OLIVEIRA (1984), a família influencia, de forma importante, na construção ou aniquilamento do autoconceito, pois é nela que a

criança vai fortalecendo seus sentimentos de valor e confiança. A autora conclui que sendo o autoconceito o núcleo da personalidade e dependendo fortemente do contato com outros, encontramos na família as bases sólidas ou deficientes de sua socialização.

De acordo com FONSECA (1984), o autoconceito positivo ou negativo do indivíduo pode gerar intolerância à frustração e, conseqüentemente, interferência na aprendizagem. O autoconceito é, como o próprio termo diz, o conceito que o indivíduo tem de si mesmo, desenvolvido por sua experiência de vida, com base na percepção e compreensão de seus valores pessoais.

SHIFFLER, segundo SILVA, ALENCAR (1984), observou que as crianças com autoconceito positivo são mais perseverantes e mais confiantes em escolher suas atividades de aprendizagem do que as que possuem baixo autoconceito.

ROSEMBERG (1986), citado por PALÁCIOS, HIDALGO (1996, p. 184), apresenta-nos algumas características que descrevem o conteúdo do autoconceito em crianças com idade pré-escolar:

1. *"Tendência a descrever-se com base em atributos pessoais externos. Quando pedimos a crianças pré-escolares que definam a si mesmas, costumam fazê-lo em termos das atividades que realizam ("sou uma criança que brinca com a bola"), de seus êxitos ou habilidades ("sou uma menina que sabe ler"), de sua aparência física ("sou alto") ou de algum outro traço distintivo de caráter geral ("sou uma menina que se chama Ana").*
2. *Tendência a descrever-se em termos globais. O autoconceito das crianças pré-escolares costuma ser de caráter global, vago e não específico. Por exemplo, uma menina de cinco anos se descreverá como "boa na escola", sem maiores especificações. À medida que as*

crianças crescem, o autoconceito vai tornando-se mais diferenciado, articulado e integrado a diferentes dimensões e conteúdos.

3. *Tendência a conceber as relações sociais como simples conexões entre pessoas. Às vezes, as crianças pré-escolares definem-se em termos de “amigo” e “colega”, ou como “filho” ou “irmão”. As relações sociais, mais que serem concebidas em termos de sentimentos interpessoais (fato que se observará muitos anos mais tarde), limitam-se a certas conexões entre umas pessoas e outras.*

4. *Tendência a elaborar o autoconceito com base em evidências externas e arbitrárias. O autoconceito das crianças pré-escolares costuma ser bastante arbitrário, fundamentado em fatos concretos ocorridos em determinados momentos. Além disso, a verdade acerca de si mesmo costuma ser expressa pelos adultos significativos na vida da criança. Assim, por exemplo, uma menina de cinco anos pode nos dizer que é “má” porque “um dia quebrei um jarro”, e um menino da mesma idade nos dizer que é “bonito”, porque “minha mamãe disse”.(p.184)*

HIDALGO, PALACIOS (1996, p. 244) apresentam-nos a idéia de que, quando as crianças crescem, o autoconceito vai se modificando:

“ Em torno dos 6-8 anos, as crianças começam a se descrever como pessoas com pensamentos, desejos e sentimentos diferentes dos demais, embora essas características diferenciadoras não sejam vistas, porque ocorrem “por dentro”. (p.244)

Esses autores também afirmam que o autoconceito da criança já na idade escolar caracteriza-se por ser mais diferenciado e articulado. Assim, por

exemplo: ao passo que na idade pré-escolar as crianças utilizam a expressão “eu vou na escola”, nesta fase encontram-se autodescrições do tipo “sou bom em matemática”. Esses avanços não ocorrem por acaso e, sim, estão relacionados com as crescentes capacidades cognitivas da criança e com as interações sociais que mantém, que são cada vez mais ricas e diferenciadas.

Como sugere MERCER (1994), muitos indivíduos com dificuldades de aprendizagem, frustrados com as suas dificuldades para aprender, adquirem sentimentos negativos de autoconceito. Reforçando, ainda, essa idéia, FONSECA (1984) acrescenta que, em razão de seus repetidos fracassos, os indivíduos com dificuldades de aprendizagem freqüentemente desenvolvem crenças inadequadas sobre o seu rendimento, sendo estas prejudiciais a sua aprendizagem.

Acreditamos que o autoconceito influencia a aprendizagem, e MUSSEN et al.(1995) afirmam que, à medida que as crianças avançam na escolaridade, desenvolvem crenças sobre suas capacidades, e, quando encontram uma tarefa específica, surge a expectativa do quanto se desempenharão bem. Essa expectativa é baseada no seu autoconceito e no seu próprio desempenho em tarefas anteriores semelhantes a essa.

Ainda, segundo o autor, o autoconceito refere-se especialmente a situações vivenciadas que levam o indivíduo a ter, cada vez mais, uma experiência pela qual possa revelar uma certa possibilidade de se conhecer. Isto é, após cada experiência bem sucedida e vivenciada, evoca-se uma sucessão de experiências causadoras de satisfação e conhecimento das potencialidades e capacidades pessoais.

Para OLIVEIRA (2000), é grande a discussão em torno de que o autoconceito muda constantemente, e alguns autores apontam que, por ser fruto de comparações sociais, está sujeito a mudanças. Por outro lado, há autores para os quais o autoconceito atinge um grau de organização que o torna constante. A autora assume a posição de que o autoconceito sofre pequenas modificações à medida que

é influenciado pelas interações, mas, também, quando definido, torna-se diferenciado e organizado, adquirindo uma certa resistência a mudanças.

De acordo com BERMÚDEZ (2000), quando avaliamos o autoconceito, temos como resultado a opinião da pessoa sobre as características que ela usa para definir-se. Essa observação do autor, portanto, alertou-nos para o fato de que talvez seria incoerente usar a expressão: “este indivíduo tem o autoconceito baixo”, como encontramos em algumas pesquisas, e sim, “este indivíduo está com o autoconceito baixo”, uma vez que a avaliação pondera sentimentos do momento de sua aplicação.

Algumas pesquisas são desenvolvidas tomando por base esse termo, como a de SILVA, ALENCAR (1984) e FIERRO (1996) os quais concluíram que, quanto mais positivo é o autoconceito, mais elevado é o rendimento acadêmico. Nesses estudos, observa-se também que não há relação entre aspecto sócio-econômico e autoconceito, ou seja, independente do nível socioeconômico, as crianças podem desenvolver autoconceito positivo ou negativo.

Relacionado a esses estudos, FRANÇA, MONTEZUMA (1994) apontam que existe uma ligação muito importante entre o desenvolvimento intelectual e o autoconceito ao afirmarem que *“a inteligência é responsável por estruturar e reestruturar um conhecimento de si mesmo, uma cognição, uma concepção, um conceito, isto é, um autoconceito”*. (p.12)

Preocupados com a relação entre autoconceito e desempenho acadêmico, WINNE et al. (1982) analisou o autoconceito de 170 crianças subdivididas em 3 grupos: crianças com dificuldades de aprendizagem, crianças com bom desempenho acadêmico e estudantes superdotados. Estes autores concluíram que os estudantes com dificuldades de aprendizagem avaliam-se de forma mais negativa do que os estudantes dos demais grupos.

MARSH et al. (1985) também concluíram que o autoconceito possui uma relação significativa com o desempenho acadêmico. ROGERS, SAKLOFSKE (1985) demonstraram, por meio de seus estudos com 90 estudantes de 7 a 12 anos, que os sujeitos que apresentavam dificuldades de aprendizagem obtiveram pontuações mais baixas nos índices de autoconceito geral e acadêmico do que os demais sujeitos. O mesmo resultado foi encontrado nos experimentos de MOSER (1986), quando utilizou um questionário com 52 questões aplicadas em 139 estudantes com dificuldade de aprendizagem e 220 sem dificuldade.

Outros estudos também evidenciaram a relação entre autoconceito e desempenho acadêmico, como os de DURRANT et al. (1990) feitos com 60 sujeitos, nos quais os autores concluíram que os índices mais elevados de autoconceito encontram-se entre os sujeitos que não apresentam dificuldades de aprendizagem.

Nos estudos realizados por TALIULI (1991), novamente este resultado foi identificado, porém os sujeitos eram classificados em desempenho acadêmico satisfatório e desempenho acadêmico insatisfatório, e essa classificação foi obtida mediante os históricos de aprovação e reprovação dos sujeitos.

Uma pesquisa semelhante a esta foi desenvolvida por LEONDARI (1993) que classificou seus sujeitos em três grupos: com dificuldade de aprendizagem, com baixo desempenho acadêmico e com bom desempenho acadêmico, e conclui de igual modo que as avaliações mais negativas estão entre as crianças com dificuldades de aprendizagem. Neste estudo, a amostra era composta de 424 estudantes de 3^a a 6^a séries do primeiro grau.

JACOB, LOUREIRO (1999) avaliaram o autoconceito de 40 estudantes com idades entre 7 e 12 anos, classificados por bom desempenho acadêmico e baixo desempenho acadêmico. Para este estudo, os autores utilizaram o

Piers-Harris^(*), e os dados obtidos demonstraram que os índices mais positivos de autoconceito, mais especificamente, autoconceito acadêmico, intelectual e comportamental, estão entre os sujeitos que apresentam bom desempenho acadêmico.

Nos estudos de CHOVAN, MORRISON (1984), a classificação dos sujeitos abrangia deficientes mentais e superdotados, além dos sujeitos com dificuldade de aprendizagem e com bom desempenho acadêmico. Nesses estudos, os autores puderam observar que existem diferenças significativas no autoconceito entre os grupos, e que os sujeitos com bom desempenho acadêmico e superdotados possuem resultados mais altos e positivos do que os demais grupos.

Outra pesquisa que abrange deficientes mentais é a de CARROL et al. (1984). Estes autores concluíram que os sujeitos sem dificuldades de aprendizagem possuíam autoconceito mais positivo dos que os sujeitos com dificuldade, os quais, por sua vez, possuíam índices mais positivos do que os que apresentavam deficiência mental.

Há estudos que relacionam o autoconceito com outras variáveis, como o de SECO (1993) que fez a relação deste com a idade, o rendimento acadêmico e o insucesso escolar em 55 estudantes. Este estudo, porém, revelou uma relação significativa apenas entre o autoconceito escolar e o rendimento acadêmico.

BELTEMPO, ACHILLE (1990) procuraram analisar o efeito das classes especiais no autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem e concluíram que a permanência nas salas de aulas especiais resultou em baixos autoconceitos.

^(*) *Piers Harris Children's Self-Concept Scale é uma escala que mede o autoconceito e identifica áreas problemáticas, baseada nas próprias percepções da criança. Esta escala possui 80 itens com 6 subescalas que englobam: aparência e atributos físicos, ansiedade, nível escolar e intelectual, comportamento, satisfação e alegria, popularidade.*

Observamos nos estudos de GORDON, WOOD (1963), quando se referem às pesquisas desenvolvidas com o termo autoconceito, que há uma relação entre o comportamento do professor e o autoconceito do aluno. De acordo com a pesquisa desenvolvida no ano de 1960 com alunos de 5ª e 6ª séries numa escola metropolitana dos Estados Unidos, foram utilizados instrumentos para verificar o autoconceito das crianças e para avaliar o desempenho das mesmas. Conforme nos descreve OLIVEIRA (1984), nesta pesquisa foi solicitado aos professores que ordenassem seus alunos do nível mais alto ao mais baixo. Foram, então, comparadas as classificações dos alunos e professores, tendo sido encontrado um acordo entre ambos, o que levou à hipótese de que a avaliação que o professor faz da criança influencia o modo como o próprio aluno se avalia.

Conforme observamos na obra de BEE (1984), este autor aponta os estudos realizados por MONTEMAYOR, EISEN (1977) relatando que estes autores, em seus experimentos, solicitaram a crianças e jovens que escrevessem 20 respostas diferentes à pergunta: “Quem eu sou?” Os participantes deste estudo pertenciam às 4ª, 6ª e 8ª séries do primeiro grau e 1ª, 2ª e 3ª séries do segundo grau. Estes autores constataram que as respostas obtidas entre as crianças mais novas estavam mais voltadas aos aspectos externos, como seu tamanho, seu endereço, suas atividades favoritas e outros. Em contrapartida, os jovens apresentaram respostas voltadas às suas crenças, suas relações com os outros e suas características de personalidade.

Outra pesquisa desenvolvida, e desta vez mais recente, é a apresentada por CARNEIRO (2002), segundo a qual existem diferenças significativas entre os níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito, ou seja, quanto maior é o nível de dificuldade na escrita menor é o autoconceito geral e escolar do aluno.

Muitas vezes, quando nos deparamos com um estudo sobre autoconceito, encontramos referências ao termo auto-estima que é decorrente dele.

Para EPSTEIN (1980), o autoconceito pode proporcionar os níveis mínimos de auto-estima do indivíduo, ou seja, o fato de o indivíduo ter um nível elevado de autoconceito, esta característica pode influenciar sua auto-estima diante de uma situação, dando-lhe, por exemplo, mais confiança, permitindo, com isso, que sua auto-estima não seja rebaixada.

Uma vez que esses termos possuem características muito próximas entre si, torna-se importante apresentar suas particularidades.

AUTO-ESTIMA

Para ROSENBERG (1973, p.39), a auto-estima “*é uma atitude positiva ou negativa para um objeto particular: si mesmo*”. Para este autor, falar em elevada auto-estima significa simplesmente que o indivíduo respeita-se e sente-se digno da estima dos demais, considerando-se suficientemente bom em relação aos outros. A baixa auto-estima já implica insatisfação e até, às vezes, desprezo por si mesmo, e o indivíduo, por não respeitar-se, alimenta a vontade de ser diferente do que é.

Entendemos por auto-estima o quanto nos valorizamos diante de determinadas situações. Um indivíduo, por exemplo, que se autoconceitua como nervoso, tem a sua auto-estima dependente do quanto ele valoriza o fato de ser nervoso, ou seja, se essa característica lhe parecer negativa, sua auto-estima será baixa, caso contrário ele apresentará auto-estima alta.

PALÁCIOS, HIDALGO (1996, p.184) relatam, em seus estudos, que o termo auto-estima, algumas vezes, é utilizado como sinônimo de autoconceito, mas a diferença consiste em que o termo autoconceito relaciona-se ao conteúdo do conhecimento de si mesmo, às características ou atributos que utilizamos para nos descrevermos a nós mesmos, “*ao conhecimento que a criança tem de si mesma e*

que expressa mediante autodescrições cuja natureza vai mudando ao longo do desenvolvimento.” Já o termo auto-estima refere-se à avaliação ou julgamento que fazemos desse autoconceito, reafirmando, assim, a colocação de FIERRO (1996) de que um faz parte do outro.

“Quando concentramos nossa atenção no valor ou importância que as crianças atribuem a estas autodescrições, em como a criança avalia o conceito que tem de si mesma, estamos interessados pela auto-estima, ou seja, pela dimensão avaliativa do autoconceito”. (PALÁCIOS, HIDALGO, 1996, p.184)

Para OLIVEIRA (2000), a auto-estima está intimamente ligada ao autoconceito. O indivíduo vai formando opinião a respeito de si mesmo diante de sua experiência de vida e, com isso, se julga de acordo com suas características e habilidades e, segundo a autora, *“Assim, o organismo reage com emoções e afetos que podem ir de uma superestima ao desprezo por si mesmo”.* (p.62)

BRADEN (1991) acrescenta que a auto-estima é importante para uma vida satisfatória e adequada e é composta por dois componentes: o sentimento de competência pessoal e o sentimento de valor pessoal.

Parece haver um consenso entre os autores sobre a definição do termo auto-estima. Entre eles, podemos destacar ARANCIBIA et.al. (1990) e OAKLANDER (1980), para os quais auto-estima refere-se ao grau em que valorizamos alguma coisa. Torna-se evidente, portanto, que auto-estima é uma manifestação que surge por meio do relacionamento com os outros e com o seu ambiente, desde os momentos iniciais da vida.

Para GARCIA (1998), a auto-estima pode ser afetada quando o indivíduo, por exemplo, possui dificuldades de aprendizagem da matemática, ou seja, esse autor apresenta-nos a idéia de que pode ocorrer baixa auto-estima em

apenas uma habilidade. Complementando este exemplo, BERMÚDEZ (2000) diz que, quando se observa que o problema é, neste caso, “com a Matemática”, essa criança possui um déficit de auto-estima situacional, ou seja, seu problema está somente em situação acadêmica e não é um problema geral de auto-estima. A autora lembra que pessoas classificadas com déficit de auto-estima são aquelas que apresentam sempre uma sensação de “sentir-se mal consigo mesma de maneira contínua”, independente da situação a que são expostas.

Para BETTELLHEIM (1988), o ingrediente essencial para o sucesso é uma relação positiva com os pais. Nesses termos, COPERSMITH (1967), conforme MEDEIROS (1979), complementa que crianças com auto-estima elevada possuem maior tendência a ficar próximas de seus pais, a reagir favoravelmente às punições. Elas são mais sociáveis e emocionalmente equilibradas. A família é a base para uma estrutura sólida e uma personalidade equilibrada.

O ambiente em que a criança vive tem muita influência sobre sua auto-estima, inclusive as pessoas com quem ela convive. CRUZ, ESPOSITO (1972) afirmam que as crianças com baixa auto-estima têm incertezas sobre suas crenças, portanto irão auto-avaliar-se na base da percepção dos outros, ou seja, a auto-estima da criança é baseada na auto-estima dos pais. Essa idéia condiz com os estudos de BRIGGS (1972), citado por MOSQUERA (1977),

É bastante comum encontrarmos na literatura autores para os quais a criança realmente apresenta sua auto-estima influenciada pela opinião de pessoas importantes para a sua vida. BERMÚDEZ (2000) ainda cita que o próprio estudante se auto-avalia baseando-se no modelo de estudante ideal que os pais lhe apontaram e, quase sempre, os pais definem esse modelo comparando o rendimento acadêmico do seu filho com o do melhor aluno da classe, ou do amigo mais próximo e, por último, da classe como um todo.

Na colocação de OLIVEIRA (2000), podemos observar a importância da auto-estima para a vida do indivíduo:

“ O indivíduo que possui uma auto-estima negativa está em desacordo com o que é e com o que gostaria de ser, deixando margem para que surja a ansiedade, que pode abalar a consciência de si.

A auto-estima positivamente desenvolvida e consolidada é um dado importante e decisivo para uma vida consciente e como forma de auto-realização criadora”. (p.62)

De acordo com o *DSM IV*^(*) (1995), citado por BERMÚDEZ (2000), são muitos os transtornos infantis que aparecem associados a déficit de auto-estima. Entre eles, podemos destacar os problemas de aprendizagem ligados à leitura, à escrita e à matemática. Segundo a autora, o que mais intriga é o fato de não sabermos se o êxito acadêmico gera auto-estima ou se a auto-estima gera o êxito acadêmico.

Quando procuramos relacionar os aspectos afetivos à aprendizagem observamos que, por exemplo, para SCOZ (1994, p. 80), a falta de estímulo para aprender deve ser compreendida na relação entre os aspectos afetivos e cognitivos do indivíduo, ambos dependentes do meio social.

“As crianças provenientes de contextos familiares que não conseguem valorizar a aprendizagem escolar tendem, na maioria das vezes, a não investir energia suficiente para aprender”. (p.80)

(*) DSM-IV - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais.

Outro aspecto muito importante também citado por essa autora é o de que o professor deve saber como estimular seus alunos, e isto não significa apenas elogiar ou incentivar seu desempenho, e sim, *“oferecer-lhe oportunidades de vivenciar o prazer gerado pelo sentimento de competência pessoal e segurança para vencer desafios intelectuais. (p.81)*

BEE (1984) relata que houve estudos que analisaram um grupo de crianças de 4ª a 8ª séries. Neste estudo, observou-se que o sucesso escolar e o sucesso entre os amigos eram o tema central na auto-estima das crianças de 4ª e 5ª séries. Já, para os jovens da 8ª série os aspectos mais importantes eram a satisfação e o apoio no relacionamento com os pais.

Segundo CARNEIRO (2002), uma das implicações deste estudo é que o fator de influência na auto-estima pode mudar de acordo com o “momento” vivenciado pela pessoa, ou seja, o que lhe parece mais importante em determinado momento de sua vida. Ainda, acrescenta a autora, *“a auto-estima pode também mudar durante a adolescência porque o jovem começa a passar por um processo de reavaliação de sua identidade”.* (p.42)

BEE (1984), ao comparar crianças com auto-estima elevada com outras que possuem auto-estima rebaixada, conclui que as primeiras possuem melhores desempenhos na escola, possuem mais amigos, possuem um relacionamento positivo com seus pais e, quando atingem a adolescência, tendem a alcançar o que ele chama de *“identidade realizada”*.

A escola possui grande influência no autoconceito e na auto-estima do indivíduo, quer seja, fazendo críticas excessivas, repressões, atribuindo-lhe objetivos muito elevados para sua idade escolar, seja valendo-se de sistemas de avaliações inadequados. Quando a criança depara-se com uma realidade como esta, ela pode adquirir sentimentos de fracasso, incapacidade, falta de confiança em si e diversos outros sentimentos negativos.

“Se o sistema de avaliação da escola é muito rígido, se as notas são supervalorizadas, se o clima existente em sala de aula não é cooperativo, de respeito ao aluno como ser humano, ele pode desenvolver um autoconceito e uma auto-estima negativos.”
(OLIVEIRA, 2000, p.66)

Diante do que foi exposto neste capítulo, manifestamos aqui nossa preocupação com a influência dos aspectos emocionais nas crianças que estão em fase de aprendizagem, mesmo naquelas que possuem dificuldades de aprendizagem, pois estas, muitas vezes, podem apresentar sentimentos negativos a respeito de si mesmas, uma vez que convivem em sala de aula com colegas que não apresentam tal dificuldade.

Com a intenção de identificar o autoconceito em crianças que estão em fase de aprendizagem, apresentamos, a seguir, o método utilizado neste estudo, bem como, os dados obtidos e suas respectivas análises.

CAPÍTULO IV
DELINEAMENTO DA PESQUISA

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

JUSTIFICATIVA E PROBLEMA

Sabemos que existem crianças com dificuldades de aprendizagem que estão inseridas no ensino, e esse fato desperta a atenção e a preocupação de educadores e profissionais de áreas afins, para o desenvolvimento de estudos que busquem a compreensão do processo de aprendizagem e os fatores que podem estar interferindo no ato de aprender causando essas dificuldades.

Encontra-se na literatura, inúmeras obras que abordam o tema por diferentes aspectos. Para alguns autores as dificuldades de aprendizagem podem ter seus estudos voltados para as características internas do indivíduo, sejam elas físicas ou psicológicas. Outros estudiosos desenvolvem suas análises com uma preocupação voltada mais para os aspectos externos que podem estar interferindo na aprendizagem, procurando identificar se são oferecidas condições favoráveis ao indivíduo para que este desenvolva sua aprendizagem de forma adequada. Dessa forma, são observados: o ambiente onde ele vive, a instituição de ensino na qual ele está inserido, o material didático utilizado pela escola, a metodologia de ensino do professor, o ambiente familiar e diversos outros fatores que podem ocorrer em sua vida acadêmica.

Diante das inúmeras variáveis possíveis de serem causadoras das dificuldades de aprendizagem, deparamos-nos com uma realidade reveladora de que

a escola, muitas vezes, não é o lugar preferido da criança, ou seja, percebe-se que nem sempre há estímulo para os estudos. Sendo assim, acreditamos que o fator emocional pode ser um dos grandes causadores dessas dificuldades.

Compartilhando dessa idéia, é muito comum observarmos, na literatura especializada, que grande parte dos autores e pesquisadores, tais como: YAZIGI (1972), ASSIS (1985) e CRUZ (1999), envolvidos com o termo “dificuldades de aprendizagem”, ressalta a importância de se observarem os aspectos emocionais quando da avaliação da aprendizagem de um indivíduo.

O sistema de ensino de nosso país depara-se com uma realidade que até então não se mostrou satisfatória no que se refere à qualidade de ensino de nossas crianças, mesmo com a criação do Regime de Progressão Continuada. Se a qualidade de ensino não vai bem, conseqüentemente a população de crianças com dificuldades de aprendizagem aumenta e, portanto, é uma população que merece atenção.

Como observamos a princípio, o fator emocional é um aspecto muito importante para ser analisado e, neste ângulo, atentamos para as características do autoconceito que o indivíduo desenvolve. Observamos também, que essa preocupação foi enfatizada pelo Conselho Estadual de Educação, na criação do Regime de Progressão Continuada do Ensino Fundamental, ou seja, houve uma preocupação com o comportamento emocional do indivíduo.

Assim sendo, esses fatos despertaram em nós o interesse em identificar algumas características emocionais das crianças que estão inseridas no Regime de Progressão Continuada, em seus 5 anos de criação. Apesar do fato de a criança saber que não será reprovada, esse motivo, por si só garantiu o não-rebaixamento de suas características emocionais? Ou será que, por ela apresentar dificuldades de aprendizagem, suas características emocionais encontram-se abaladas?

A problemática que nos propomos a estudar justifica-se pelo fato de haver ainda um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem inseridas no ensino fundamental. Um dos objetivos da criação do Regime de Progressão Continuada era deixar de contribuir para o rebaixamento da auto-estima da criança. A nosso ver, importa verificar como isso ocorre após aproximadamente 5 anos de criação do Regime.

OBJETIVO

A presente pesquisa teve como objetivo principal verificar o autoconceito de crianças com e sem indícios de dificuldades de aprendizagem, inseridas no Regime de Progressão Continuada do Ensino Fundamental.

HIPÓTESE

Com base no objetivo do nosso estudo, formulamos a hipótese que norteia o desenvolvimento deste trabalho:

- O Regime de Progressão Continuada do Ensino Fundamental não impede que as crianças com dificuldades de aprendizagem tenham o autoconceito rebaixado, contrariando, assim, uma das justificativas para sua implantação.

SUJEITOS

Participaram desta pesquisa 187 crianças, matriculadas na 2^a, 3^a e 4^a séries em escola pública inserida no Regime de Progressão Continuada do Ensino Fundamental, a saber:

- 2 classes de 2^a série do ensino regular
- 2 classes de 3^a série do ensino regular
- 2 classes de 4^a série do ensino regular
- 1 classe de 4^a série da recuperação

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. TDE (Teste de Desempenho Escolar) - STEIN, 1994.

O TDE é um instrumento de avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da leitura, escrita e aritmética. Foi criado para a avaliação de escolares de 1^a a 6^a série do primeiro grau e, com algumas reservas, também pode ser utilizado na 7^a e 8^a séries.

De acordo com STEIN (1994), seu objetivo é indicar quais as áreas da aprendizagem escolar que estão preservadas ou prejudicadas no examinando. Com base nessa avaliação inicial, pode-se desenvolver um plano de investigação e de tratamento mais específicos, sugeridos pelos resultados do TDE.

O TDE é composto por três subtestes:

1. Escrita: escrita do nome próprio e de palavras isoladas apresentadas, sob a forma de ditado;
2. Aritmética: solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por escrito;
3. Leitura: reconhecimento de palavras isoladas do contexto.

Cada um desses subtestes apresenta uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade, que são aplicados independente da série do sujeito a ser avaliado, visto que, quando este encontrar dificuldades em determinado item, o subteste pode ser interrompido (modelo APÊNDICE I).

O TDE é apresentado sob a forma de um caderno contendo os três subtestes. Na sua aplicação, com duração aproximada de 20 a 30 minutos, são necessários os seguintes materiais:

1. caderno do teste;
2. três lápis apontados;
3. uma borracha;
4. material do examinador contendo: ficha do examinador com a lista de palavras e frases para o subteste de escrita; folha estímulo contendo as palavras a serem lidas pelo examinando no subteste de leitura;
5. crivo para correção do subteste de aritmética.

2. Escala de Autoconceito Pessoal, Familiar, Escolar e Social - SISTO, 2000.

Esta escala foi criada com o objetivo de avaliar o autoconceito de sujeitos em idade escolar e sob o ponto de vista pessoal, familiar, escolar e social. Este instrumento considera que o estudante pode desenvolver uma percepção sobre

si mesmo para cada contexto vivido, motivo pelo qual apresenta-se com essas subdivisões que poderão ser avaliadas individualmente. A soma dos pontos nas quatro subescalas corresponde ao autoconceito geral do indivíduo.

O instrumento apresenta-se em forma de questionário (APÊNDICE II) com 13 questões para cada subescala, totalizando 52 questões. As respostas são dadas nas frequências “sempre”, “às vezes” ou “nunca, e apenas uma alternativa deve ser assinalada.

A pontuação nas questões pode variar de 0 a 26 pontos em cada subescala e de 0 a 104 pontos na classificação do autoconceito geral, uma vez que as respostas são pontuadas da seguinte forma:

- Para as questões positivas (1p, 2p, 4p, 9p, 11p, 12p, 1e, 4e, 6e, 8e, 13e, 4f, 5f, 7f, 8f, 10f, 11f, 12f, 13f, 1s, 2s, 3s e 9s) sempre = 2 pontos, às vezes = 1 ponto e nunca = 0 ponto.
- Para as questões negativas (3p, 5p, 6p, 7p, 8p, 10p, 13p, 2e, 3e, 5e, 7e, 9e, 10e, 11e, 12e, 1f, 2f, 3f, 6f, 9f, 4s, 5s, 6s, 7s, 8s, 10s, 11s, 12s e 13s) sempre = 0 ponto, às vezes = 1 ponto e nunca = 2 pontos.

Diante da amostra utilizada os sujeitos foram classificados pela pontuação obtida: pontuação alta corresponde ao autoconceito elevado e pontuação baixa corresponde ao autoconceito rebaixado. Essa pontuação foi comparada com a média obtida entre os sujeitos da amostra.

PROCEDIMENTO UTILIZADO NA COLETA DOS DADOS

1ª Etapa: Local onde foi realizada a pesquisa.

Para construirmos a amostra das crianças que participaram desta pesquisa, primeiramente, entramos em contato com uma escola estadual, escolhida

por conveniência, de uma lista de escolas públicas inseridas no Regime de Progressão Continuada do Ensino Fundamental na periferia da cidade de Americana – São Paulo. Foi solicitada autorização para a realização dos estudos.

2ª Etapa – Seleção da amostra

Na escola pública foram selecionadas, duas classes da 2ª, 3ª e 4ª séries das turmas regulares e também a classe da 4ª série de recuperação. Essa classe é composta por crianças que chegaram até a 4ª série, mas não possuem condições de prosseguir os estudos. De acordo, portanto, com o Regime de Progressão Continuada, elas ficam retidas numa classe de recuperação para que melhorem a capacidade de atuar, antes de serem incluídas na 5ª série. A amostra foi selecionada de forma intencional por conveniência.

3ª Etapa – Avaliação da Aprendizagem

Foram avaliadas as dificuldades de aprendizagem de todas as crianças das classes selecionadas, mais especificamente, na leitura, escrita e na aritmética, por meio do Teste de Desempenho Escolar de STEIN (TDE). Aplicou-se o teste de forma coletiva para a avaliação da escrita e aritmética e, individualmente, para a leitura. O TDE foi aplicado em sala bem iluminada, silenciosa e foram tomadas as precauções para que não houvesse interrupções. O examinador cumpriu as instruções apresentadas no manual de aplicação.

4ª Etapa – Avaliação do autoconceito

Nossos sujeitos foram submetidos também à avaliação do autoconceito, mediante a Escala de Autoconceito Pessoal, Familiar, Escolar e Social de SISTO. Aplicou-se essa escala de forma coletiva.

5ª Etapa – Tabulação dos Dados do TDE

Os dados obtidos foram analisados e relacionados entre si da seguinte forma: para cada criança, em cada subteste do TDE foi calculado o escore bruto (EB) por meio da soma dos pontos correspondentes aos itens corretos (cada item vale 1 ponto) e, ao final dos três subtestes, foi calculado o escore bruto total (EBT), que é a soma dos escores brutos dos três subtestes. Para a interpretação dos resultados foram utilizadas as Tabelas de Normas por série, no caso desta pesquisa, apenas as tabelas da 2ª, 3ª e 4ª séries, conforme apresentamos a seguir:

Tabela 1 – Classificação a partir dos escores brutos – 2ª série

Classificação \ Escore Bruto	Escrita	Aritmética	Leitura	Total (EBT)
Superior	≥ 27	≥ 14	≥ 67	≥ 106
Médio	20 – 26	10 – 13	58 – 66	87 – 105
Inferior	≤ 19	≤ 9	≤ 57	≤ 86

Tabela 2 – Classificação a partir dos escores brutos – 3ª série

Classificação \ Escore Bruto	Escrita	Aritmética	Leitura	Total (EBT)
Superior	≥ 30	≥ 18	≥ 69	≥ 113
Médio	24 – 29	15 – 17	66 – 68	102 – 112
Inferior	≤ 23	≤ 14	≤ 65	≤ 101

Tabela 3 – Classificação a partir do escores brutos – 4ª série

Classificação \ Escore Bruto	Escrita	Aritmética	Leitura	Total (EBT)
Superior	≥ 32	≥ 24	≥ 69	≥ 122
Médio	27 – 31	19 – 23	66 – 68	112 – 121
Inferior	≤ 26	≤ 18	≤ 65	≤ 111

(Fonte: STEIN, 1994, p. 24)

Após serem tabulados os dados e comparando-os com os dados das tabelas de normas, foi possível classificar cada sujeito como: superior, médio ou inferior, baseado no EBT.

Do ponto de vista do TDE, foram pontuadas as seguintes crianças:

- com dificuldade ou sem dificuldade de aprendizagem;
- com dificuldade ou sem dificuldade de aprendizagem na leitura;
- com dificuldade ou sem dificuldade de aprendizagem na escrita;
- com dificuldade ou sem dificuldade de aprendizagem na aritmética.

6ª Etapa – Tabulação dos Dados da Escala de Autoconceito

Os dados obtidos nesta escala de autoconceito foram transcritos para a tabela , apresentada a seguir:

	PESSOAL			ESCOLAR			FAMILIAR			SOCIAL		
	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre	Às vezes	Nunca
01	2 ()	1 ()	0 ()	2 ()	1 ()	0 ()	0 ()	1 ()	2 ()	2 ()	1 ()	0 ()
02	2 ()	1 ()	0 ()	0 ()	1 ()	2 ()	0 ()	1 ()	2 ()	2 ()	1 ()	0 ()
03	2 ()	1 ()	0 ()	0 ()	1 ()	2 ()	0 ()	1 ()	2 ()	2 ()	1 ()	0 ()
04	2 ()	1 ()	0 ()	2 ()	1 ()	0 ()	2 ()	1 ()	0 ()	0 ()	1 ()	2 ()
05	0 ()	1 ()	2 ()	0 ()	1 ()	2 ()	2 ()	1 ()	0 ()	0 ()	1 ()	2 ()
06	0 ()	1 ()	2 ()	2 ()	1 ()	0 ()	0 ()	1 ()	2 ()	0 ()	1 ()	2 ()
07	0 ()	1 ()	2 ()	0 ()	1 ()	2 ()	2 ()	1 ()	0 ()	0 ()	1 ()	2 ()
08	0 ()	1 ()	2 ()	2 ()	1 ()	0 ()	2 ()	1 ()	0 ()	0 ()	1 ()	2 ()
09	2 ()	1 ()	0 ()	0 ()	1 ()	2 ()	0 ()	1 ()	2 ()	0 ()	1 ()	2 ()
10	0 ()	1 ()	2 ()	0 ()	1 ()	2 ()	2 ()	1 ()	0 ()	0 ()	1 ()	2 ()
11	2 ()	1 ()	0 ()	2 ()	1 ()	0 ()	2 ()	1 ()	0 ()	0 ()	1 ()	2 ()
12	2 ()	1 ()	0 ()	0 ()	1 ()	2 ()	2 ()	1 ()	0 ()	0 ()	1 ()	2 ()
13	0 ()	1 ()	2 ()	2 ()	1 ()	0 ()	2 ()	1 ()	0 ()	0 ()	1 ()	2 ()
Total	ESCORE:			ESCORE:			ESCORE:			ESCORE:		
	Nível			Nível			Nível			Nível		
Escala Geral	ESCORE:			Observações:								
	Nível											

Juntamente com esta tabela, as crianças receberam uma pontuação de acordo com as respostas assinaladas. Há uma pontuação para cada subescala do teste (pessoal, escolar, familiar e social) e, finalmente, uma pontuação geral que é a soma das pontuações das subescalas.

As pontuações obtidas na Escala de Autoconceito são classificadas de acordo com as médias obtidas entre os sujeitos. As crianças foram, portanto, classificadas com autoconceito na média, acima da média ou abaixo da média, dentro das seguintes especificações: autoconceito geral, pessoal, escolar, familiar e social.

Os dados da Tabela do APÊNDICE III foram submetidos à análise estatística descritiva, análise gráfica, e foram utilizados os seguintes testes: Man-Whitney, Kruskal-Wallis, Friedman, Qui-Quadrado, Teste Exato de Fischer e McNemar, $\alpha=0.05$.

Com estes procedimentos, pretendemos analisar a incidência de crianças com dificuldades e sem dificuldades de aprendizagem diante do autoconceito, procurando, assim, alcançar o principal objetivo da nossa pesquisa.

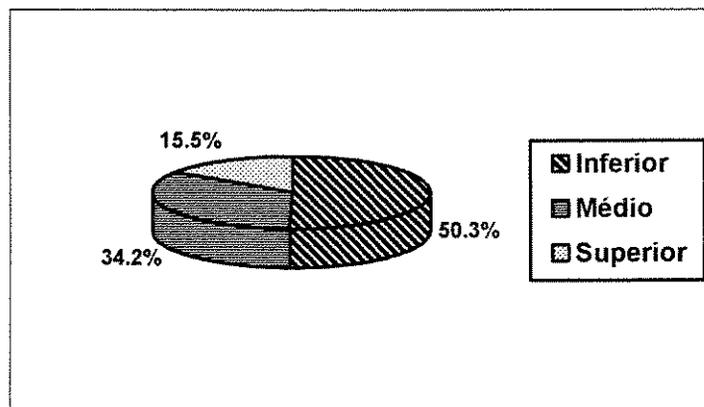
CAPÍTULO V
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos neste capítulo as informações que vão em alcance do objetivo desta pesquisa. Em primeiro lugar apresentamos o perfil das crianças quanto ao desempenho escolar e quanto ao autoconceito para posteriormente fazermos as correlações a que este estudo se propôs.

I- PERFIL DAS CRIANÇAS QUANTO AO DESEMPENHO ESCOLAR

A distribuição dos participantes da pesquisa, de acordo com a classificação dos escores brutos totais para desempenho escolar está apresentada na Figura 1. Este escore bruto total classifica o sujeito de uma forma “geral” quanto ao desempenho escolar denominando-o inferior, médio ou superior, classificação esta baseada na orientação do instrumental utilizado (TDE). Chama a atenção o fato de, praticamente, metade (50,3%) dos participantes desta amostra terem sido classificados como sujeitos de desempenho escolar inferior.

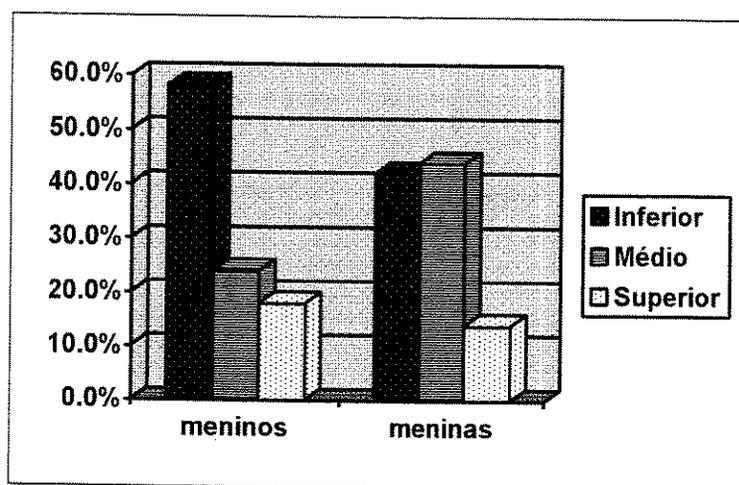
Figura 1
Distribuição dos estudantes segundo o Escore Bruto Total de Desempenho Escolar nos níveis inferior médio e superior



Muitas das pesquisas que abordam o tema “desempenho escolar” ou “dificuldades de aprendizagem” apresentam estatísticas que analisam o sexo dos participantes da amostra. Elaboramos a figura a seguir na qual podemos observar que 58% dos meninos da amostra possuem desempenho escolar inferior, índice este maior que o das meninas, porém não significativo ($p=0.0677$, Qui-Quadrado).

Figura 2

Distribuição dos participantes da pesquisa, por sexo, de acordo com o nível de desempenho escolar



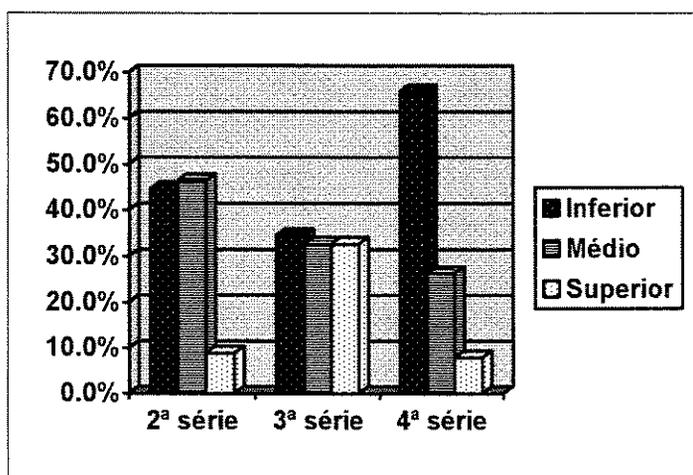
A distribuição destes participantes de acordo com a série está apresentada na Tabela 1 e na Figura 3. É fácil constatar que somente na 3ª série observou-se distribuição mais adequada de desempenho, isto é, praticamente apenas um entre cada grupo de três alunos teve desempenho inferior. Podemos verificar também que o desempenho escolar inferior predomina em nível mais alto na 4ª série ($p=0.0025$, Qui-Quadrado). Quando inserida a 4ª série de recuperação, ou seja, os alunos retidos por não apresentarem condições de prosseguir nos estudos, esse dado permanece significativo do ponto de vista estatístico. ($p=0.0001$, Qui-Quadrado).

Tabela 1
Distribuição dos participantes da pesquisa das três séries estudadas
de acordo com o nível de desempenho escolar

Séries	Desempenho Escolar						
	Inferior		Médio		Superior		Total
2ª série	25	44.6%	26	46.4%	5	8.9%	
3ª série	19	34.5%	18	32.7%	18	32.7%	55
4ª série	50	65.8%	20	26.3%	6	7.9%	76
Total	94	50.3%	64	34.2%	29	15.5%	187

Para melhor visualizar o alto índice do desempenho inferior da 4ª série, construímos a figura 3, com base nos dados desta Tabela 1.

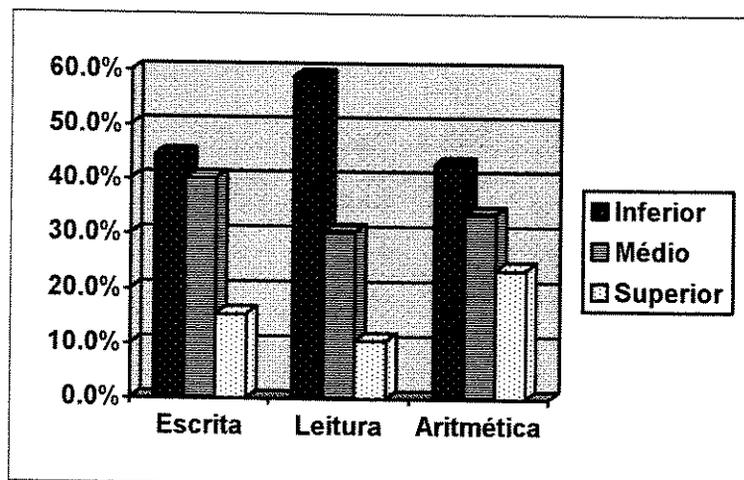
Figura 3
Distribuição dos participantes da pesquisa das três séries estudadas
de acordo com o nível de desempenho escolar



De acordo com as especificidades do instrumental utilizado, pudemos constatar também o desempenho dos estudantes na escrita, leitura e aritmética, o qual é apresentado na figura 4. A classificação utilizada também teve como base as orientações do instrumental.

Figura 4

Distribuição dos estudantes segundo os Escores de Leitura, Escrita e Aritmética nos níveis inferior médio e superior.



Podemos observar por meio desta figura 4 que a Leitura apresenta a maior proporção de desempenho inferior, ($p < 0.05$, McNemar). O desempenho na escrita, leitura e aritmética é apresentado por série nas tabelas 2,3 e 4.

Tabela 2

Distribuição dos participantes da pesquisa das três séries estudadas de acordo com o nível de desempenho na Escrita

Série	Desempenho na Escrita						Total
	Inferior		Médio		Superior		
2ª série	23	41.0%	21	37.5%	12	21.4%	56
3ª série	19	34.5%	28	50.9%	8	14.5%	55
4ª série	41	53.9%	26	34.2%	9	11.8%	76
Total	83	44.3%	75	40.1%	29	15.5%	187

Diante da análise estatística constatamos que não houve diferença significativa entre as séries quanto as proporções de crianças com desempenho na escrita ($p > 0.05$, Qui-Quadrado).

Tabela 3

Distribuição dos participantes da pesquisa das três séries estudadas de acordo com o nível de desempenho na Leitura

Série	Desempenho na Leitura						Total
	Inferior		Médio		Superior		
2ª série	28	50.1%	24	42.8%	4	7.1%	56
3ª série	32	58.2%	18	32.7%	5	9.1%	55
4ª série	50	65.8%	15	19.7%	11	14.5%	76
Total	110	58.8%	57	30.5%	20	10.7%	187

Em relação ao desempenho na leitura e de acordo com a análise estatística baseada no teste Exato de Fisher, não há diferença significativa, ($p > 0.05$) entre as séries, conforme observamos na tabela 3.

Tabela 4
Distribuição dos participantes da pesquisa das três séries estudadas de acordo com o nível de desempenho na Aritmética

Séries	Desempenho na Aritmética						Total
	Inferior		Médio		Superior		
2ª série	16	28.6%	29	51.8%	11	19.6%	56
3ª série	15	27.3%	11	20.0%	29	52.7%	55
4ª série	49	64.5%	23	30.3%	4	5.2%	76
Total	80	42.8%	63	33.7%	44	23.5%	187

Na Tabela 4, o dado que mais nos chama a atenção corresponde ao índice de desempenho médio e superior da 2ª e 3ª série. Se compararmos as proporções de crianças com desempenho inferior na aritmética encontramos, entre as séries, diferenças significativas do ponto de vista estatístico: ($p=0.0000$, Qui-Quadrado), quando incluídas as crianças da 4ª série de recuperação. Essas diferenças continuam significativas mesmo se não considerarmos as crianças da 4ª série de recuperação, ($p=0.0143$, Qui-Quadrado).

Observa-se que mais da metade dos alunos da 2ª e 3ª séries não apresentam dificuldade na aprendizagem da aritmética, ao contrário do que ocorre na 4ª série.

Em síntese, observamos que, em relação ao desempenho escolar, praticamente 50% apresentam nível de desempenho inferior e 50% apresentam nível

de desempenho médio e superior. Observamos, no entanto, que os índices de crianças com desempenho inferior encontram-se, em grau maior, nas 4ª séries, principalmente em relação a habilidade de leitura.

II- PERFIL DAS CRIANÇAS QUANTO AO AUTOCONCEITO

A seguir, analisamos o Escore Total do Autoconceito (ETA) procurando demonstrar os dados segundo a média obtida, pelo número mínimo e número máximo apresentado pelas crianças.

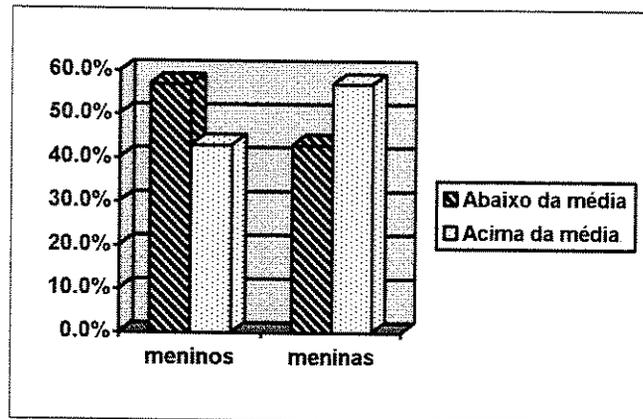
Tabela 5
Estatística do escore total de autoconceito,

Amostra (n)	Mínimo	Máximo	Média	D.P. ^(*)
187	38	90	64.8	10.0

^(*) D.P. = Desvio Padrão

Procuramos observar também a relação entre o autoconceito e o sexo das crianças, conforme apresentamos na figura 5, e identificamos que o número de meninos abaixo da média geral de autoconceito é maior do que o número de meninas. Esse dado é significativo quando consideramos também as crianças da 4ª série de recuperação ($p=0.0460$, Qui-Quadrado), caso contrário ($p = 0.0871$, Qui-Quadrado), não apresenta diferença significativa.

Figura 5
Distribuição dos participantes da pesquisa, por sexo, de acordo com a
média geral de autoconceito



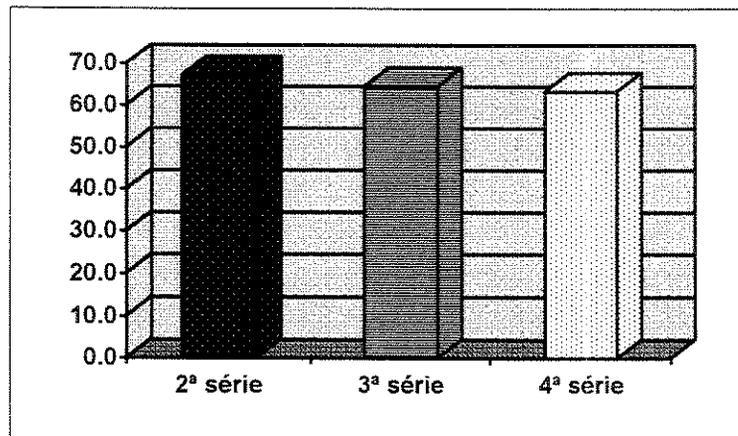
Além da diferença entre meninos e meninas, a figura mostra que quase 60% dos meninos e, também, mais de 40% das meninas, apresentaram autoconceito abaixo da média, o que deveriam preocupar os educadores.

Para cada série foi calculada também a média geral de autoconceito, conforme apresentamos na tabela 6 e na figura 6. Conforme podemos observar os dados não diferem de forma significativa: ($p = 0.2185$, Kruskal-Wallis) e nem quando consideramos as crianças da 4ª série de recuperação: ($p = 0.0835$, Kruskal-Wallis)

Tabela 6
Estatísticas dos escores totais de autoconceito,
para as três séries estudadas

Séries	Amostra (n)	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
2ª série	56	42	88	67.2	10.5
3ª série	55	38	84	64.5	9.3
4ª série	76	42	90	63.3	9.7

Figura 6
Estatísticas dos escores totais de autoconceito,
para as três séries estudadas



O instrumento utilizado para identificar o autoconceito está subdividido em: pessoal, escolar, familiar e social. A seguir, apresentamos a média encontrada em cada um destes o que nos leva a dizer que as menores médias verificadas foram as de autoconceito escolar e pessoal, seguidos do autoconceito social e por fim, o autoconceito familiar que se apresenta com os maiores índices: ($p < 0.05$, Teste de Friedman e teste não paramétrico de comparações múltiplas).

Tabela 7
Estatísticas das médias de autoconceito, pessoal, escolar, familiar e social

	Amostra (n)	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
pessoal	187	8	22	15.1	2.6
escolar	187	6	23	15.0	3.1
familiar	187	8	25	18.0	3.5
social	187	5	26	16.6	3.6

III - DESEMPENHO ESCOLAR X AUTOCONCEITO

Para verificar se o autoconceito é influenciado pelo desempenho escolar, isto é, para avaliar se quanto menor é o desempenho escolar, menor é o autoconceito, foram obtidas estatísticas dos escores totais de autoconceito nos níveis inferior, médio e superior de desempenho escolar para cada uma das três séries estudadas. Os resultados estão apresentados na Tabela 8.

Tabela 8

Estatísticas dos escores totais de autoconceito, nos níveis inferior, médio e superior de desempenho, na 2ª série

Desempenho	Amostra (n)	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
Inferior	25	48	87	62,9	10,2
Médio	26	42	88	70,8	10,0
Superior	5	63	83	70,4	9,0
Geral	56	42	88	67,2	10,5

Comparando as crianças do nível inferior da 2ª série com as do nível superior constatamos que não há diferenças significativas sob o ponto de vista estatístico: ($p = 0.1559$, Mann-Whitney)

Tabela 9

Estatísticas dos escores totais de autoconceito, nos níveis inferior, médio e superior de desempenho, na 3ª série

Desempenho	Amostra (n)	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
Inferior	19	38	73	57,8	9,3
Médio	18	48	80	69,0	8,4
Superior	18	49	84	66,3	8,2
Geral	55	38	84	64,5	9,3

Igual situação ocorre na 3ª série, na qual podemos verificar que os dados não apresentam diferenças significativas quando comparadas as crianças do nível inferior com o nível superior: ($p=0.1447$, Mann-Whitney).

Tabela 10

Estatísticas dos escores totais de autoconceito, nos níveis inferior, médio e superior de desempenho, na 4ª série

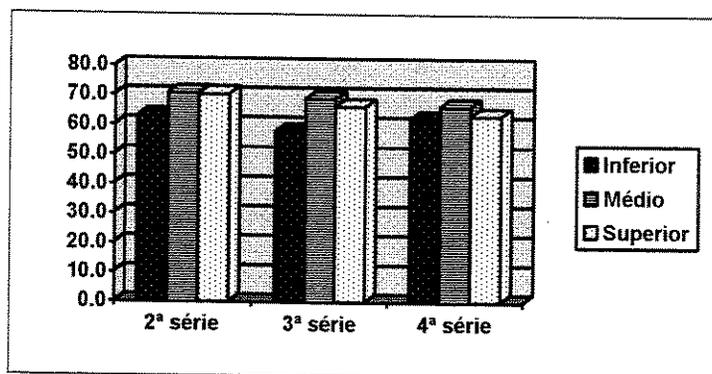
Desempenho	Amostra (n)	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
Inferior	50	42	81	62,1	8,9
Médio	20	49	90	66,4	10,9
Superior	6	47	75	63,2	11,8
Geral	76	42	90	63,3	9,7

Podemos observar, na Tabela 10, que os dados referidos também não apresentam diferenças significativas: ($p=0.6302$, Mann-Whitney), mesmo quando

incluídas as crianças da 4ª série de recuperação, ($p=0.5800$, Mann-Whitney). Esses dados podem ser visualizados na figura a seguir:

Figura 7

Médias dos escores de autoconceito para as três séries estudadas, nos níveis inferior, médio e superior de desempenho



Se fizermos a análise estatística dos dados da Figura 7 de uma forma geral, ou seja, considerando a soma das crianças da 2ª, 3ª e 4ª séries do nível inferior e comparando com as crianças da 2ª, 3ª e 4ª séries do nível superior, obtemos ($p=0.0166$, Mann-Whitney). Este índice é significativo do ponto de vista estatístico, o que nos permite afirmar que, de uma forma geral, as crianças desta amostra com desempenho inferior possuem médias menores de autoconceito geral quando comparadas com as crianças de nível superior de desempenho escolar.

Nesta afirmação, não incluímos as crianças classificadas no nível de desempenho médio, uma vez que estas apresentam tanto uma característica como a outra.

Para melhor entender a questão do autoconceito em participantes com desempenho escolar inferior, foram contados quantos dos que tinham desempenho

inferior tinham autoconceito abaixo da média da série e quantos tinham autoconceito acima dessa média.

Tabela 11

Percentual dos participantes da pesquisa com desempenho inferior e o fato de terem autoconceito abaixo ou acima da média da série

Séries	Autoconceito		Autoconceito		Total
	Abaixo da média		Acima da média		
2ª série	72%	18	28%	7	100% 25
3ª série	63%	12	37%	7	100% 19
4ª série	60%	19	40%	11	100% 30

Também foram contados quantos dos que tinham desempenho médio, ou superior, tinham autoconceito abaixo da média da série e quantos tinham autoconceito acima dessa média, conforme apresentamos na tabela abaixo:

Tabela 12

Percentual dos participantes da pesquisa com desempenho médio e superior e o fato de terem autoconceito abaixo ou acima da média da série

Séries	Autoconceito		Autoconceito		Total
	Abaixo da média		Acima da média		
2ª série	39%	12	61%	22	100% 34
3ª série	39%	14	61%	22	100% 36
4ª série	38%	10	62%	17	100% 27

Os resultados apresentados nas tabelas 11 e 12 mostram que é evidente o fato de que crianças com desempenho inferior têm notoriamente autoconceito abaixo da média da série.

Criamos, a seguir, as Figuras 8 e 9 para que melhor se visualize esta informação:

Figura 8

Distribuição dos participantes da pesquisa com desempenho inferior e o fato de terem autoconceito abaixo ou acima da média da série

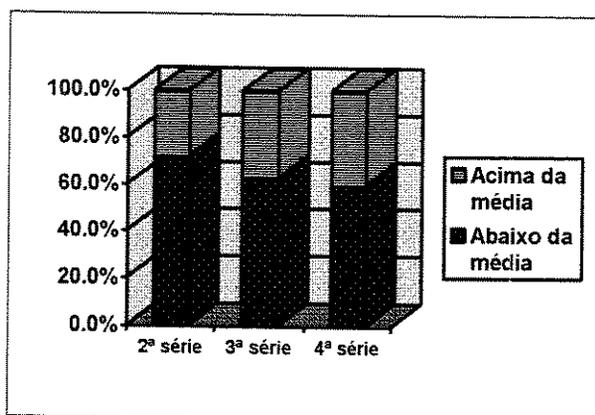
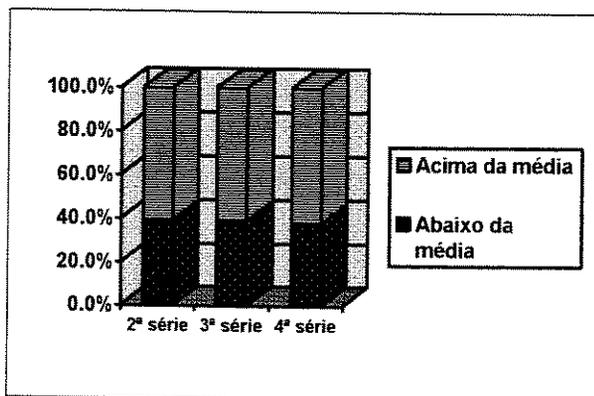


Figura 9

Distribuição dos participantes da pesquisa com desempenho médio e superior e o fato de terem autoconceito abaixo ou acima da média da série



Os dados dos participantes da pesquisa com desempenho inferior, com autoconceito total abaixo da média, foram então separados para estudo. As médias dos escores pessoal, escolar, familiar e social de autoconceito estão apresentadas na tabela 13 e na Figura 10.

Tabela 13

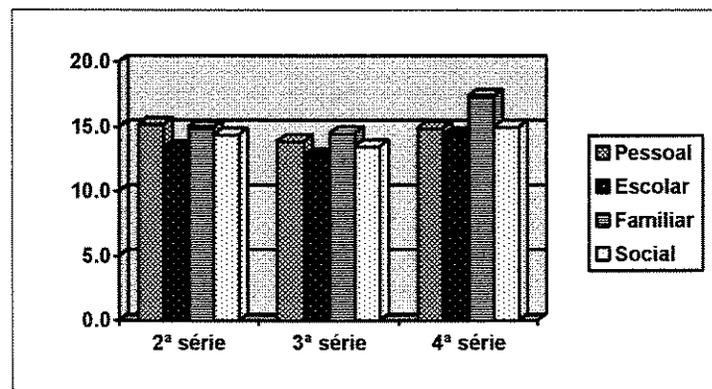
Médias dos escores de autoconceito nas três séries estudadas, para participantes da pesquisa com desempenho inferior

	Amostra	Escore			
		Pessoal	Escolar	Familiar	Social
2 ^a série	25	15,2	13,4	15	14,4
3 ^a série	19	13,9	12,8	14,5	13,5
4 ^a série	50	14,9	14,4	17,4	15,0

Para melhor visualização desses dados, criamos a figura 10 a seguir:

Figura 10

Médias dos escores de autoconceito nas três séries estudadas, para participantes da pesquisa com desempenho inferior



Os dados apresentam diferenças significativas: ($p < 0.05$, Teste de Friedman e teste não paramétrico de comparações múltiplas), o que nos permite

afirmar que entre as crianças com desempenho escolar inferior, o autoconceito pessoal e social apresentam-se com as menores médias, seguidos do autoconceito social e, por fim, o autoconceito familiar que se apresenta com os maiores índices entre essas crianças.

IV – DESEMPENHO NA ESCRITA X AUTOCONCEITO

Para estudar o autoconceito, de modo geral e em suas subdivisões, isto é, pessoal, escolar, familiar e social de participantes com desempenho inferior na escrita, e comparar com aqueles de nível médio e superior, foram obtidas as médias apresentadas na Tabela 14. Nesta análise foi incluída a 4ª série de recuperação.

Tabela 14

Médias dos escores de autoconceito nas três séries estudadas, para participantes da pesquisa segundo o desempenho na escrita

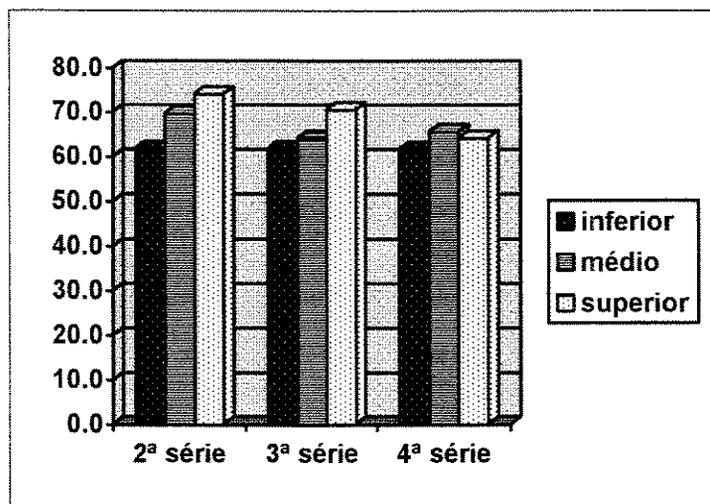
Série	Desempenho na escrita	Escores médios					(n)
		Pessoal	Escolar	Familiar	Social	Total	
2ª série	Inferior	15,6	13,9	16,9	15,5	61,8	23
	Médio	16,3	16,3	19,7	17,4	69,7	21
	Superior	16,8	17,6	20,9	18,8	74,1	12
3ª série	Inferior	14,5	14,5	17,2	15,6	61,8	19
	Médio	14,7	15,0	17,3	17,2	64,3	28
	Superior	16,1	16,3	19,4	18,9	70,6	8
4ª série	Inferior	14,2	13,8	17,7	15,9	61,6	42
	Médio	15,5	15,8	17,9	16,5	65,7	26
	Superior	14,1	15,7	17,1	17,3	64,2	8

Podemos observar nesta tabela relacionada ao desempenho na escrita, que os menores índices de autoconceito geral encontram-se entre as crianças que possuem desempenho inferior, ($p= 0.0001$, Mann-Whitney), quando comparadas com as que possuem desempenho superior. Observamos também que entre as crianças com desempenho inferior na escrita, o autoconceito pessoal e escolar apresentam-se com as menores médias, seguidos do autoconceito social e por último o autoconceito familiar: ($p < 0.05$, Teste de Friedman e teste não paramétrico de comparações múltiplas).

Com a finalidade de facilitar a compreensão do exposto, foi construída a Figura 11, para apresentar os escores médios obtidos dos participantes das 2^a, 3^a e 4^a séries, respectivamente.

Figura 11

Médias dos escores totais de autoconceito nas três séries estudadas, para participantes da pesquisa com desempenho inferior, médio e superior em escrita



Esses dados mostram que, na 2ª série, o autoconceito geral é tanto maior quanto melhor o desempenho na escrita: passa de 61,8 para 74,1, isto é, ocorre um aumento de praticamente 20%, quando o desempenho na escrita muda de inferior para superior, dado este significativo: ($p=0.0039$, Mann-Whitney).

Na 3ª série, o autoconceito geral também melhora quando melhora o desempenho na escrita: passa de 61,8 para 70,6, isto é, ocorre um aumento de cerca de 14%, quando o desempenho na escrita muda de inferior para superior ($p=0.0384$, Mann-Whitney). Já, na 4ª série, melhorar o desempenho na escrita muda pouco o autoconceito geral, que passa de 61,6 para 64,2, isto é, ocorre um aumento de apenas 4%, quando o desempenho na escrita muda de inferior para superior ($p=0.3501$, Mann-Whitney)

V – DESEMPENHO NA ARITMÉTICA X AUTOCONCEITO

A análise realizada com os dados do desempenho na escrita também foi realizada em relação à aritmética. Pudemos comparar, portanto, o autoconceito geral, pessoal, escolar, familiar e social dos participantes com o desempenho escolar inferior em aritmética com os que apresentam desempenho superior. Nesta análise especificamos também as séries, conforme se observa na tabela a seguir. A 4ª série de recuperação também foi considerada.

Tabela 15

Médias dos escores de autoconceito nas três séries estudadas,
para participantes da pesquisa, segundo o desempenho na aritmética

Série	Desempenho na aritmética	Escores médios					(n)
		Pessoal	Escolar	Familiar	Social	Total	
2 ^a série	Inferior	15,8	14,9	17,6	15,3	63,6	16
	Médio	16,6	16,0	19,6	17,8	70,0	29
	Superior	15,1	15,3	18,1	16,8	65,3	11
3 ^a série	Inferior	15,4	13,1	15,3	14,0	57,8	15
	Médio	14,7	15,9	19,5	18,9	69,0	11
	Superior	14,6	15,7	18,4	17,7	66,3	29
4 ^a série	Inferior	14,5	14,0	17,7	16,0	62,2	49
	Médio	14,7	15,9	17,6	16,9	65,0	23
	Superior	16,3	16,5	17,8	17,0	67,5	4

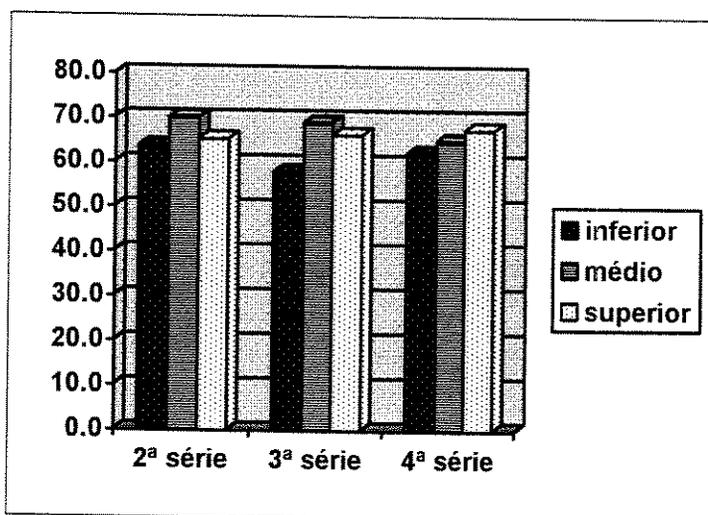
Podemos observar, nesta tabela, que, entre as crianças que apresentam um desempenho inferior, o autoconceito geral encontra-se com as menores médias, quando comparadas com as do desempenho superior. Esse dado é significativo do ponto de vista estatístico, ($p=0.0090$, Mann-Whitney).

Entre as crianças que apresentam desempenho inferior em aritmética o autoconceito escolar e pessoal possuem as menores médias, seguidos do autoconceito social e por último o autoconceito familiar. ($p < 0.05$, Teste de Friedman e teste não paramétrico de comparações múltiplas).

Para facilitar a compreensão desses dados, foi construída a Figura 12, que apresenta os escores médios obtidos dos participantes das 2^a, 3^a e 4^a séries, respectivamente.

Figura 12

Médias dos escores totais de autoconceito nas três séries estudadas, para participantes da pesquisa com desempenho inferior, médio e superior em aritmética



Esses dados mostram a tendência de o autoconceito não aumentar quando melhora o desempenho do aluno em aritmética na 2^a série ($p=0.5704$, Mann-Whitney) e na 4^a série, ($p=0.3372$, Mann-Whitney). Já na 3^a série, ocorre um aumento significativo no autoconceito geral quando o desempenho em aritmética muda de inferior para superior, ($p=0.0058$, Mann-Whitney).

Em síntese, os dados mostram que um melhor desempenho em aritmética, de uma forma geral, não faz melhorar o autoconceito. Por outro lado, continua nítida a informação de que o autoconceito no nível familiar é sempre maior.

VI – DESEMPENHO NA LEITURA X AUTOCONCEITO

Pela análise realizada com os dados do desempenho na leitura, pudemos comparar o autoconceito geral, pessoal, escolar, familiar e social dos participantes com desempenho escolar inferior em leitura com os que apresentam desempenho superior. Nesta análise, especificamos também as séries, conforme se observa na tabela abaixo, considerando também a 4ª série de recuperação.

Tabela 16

Médias dos escores de autoconceito nas três séries estudadas,
para participantes da pesquisa, segundo o desempenho na leitura

Série	Desempenho na leitura	Escores médios					(n)
		Pessoal	Escolar	Familiar	Social	Total	
2ª série	Inferior	15,8	14,6	17,9	16,3	64,6	28
	Médio	16,5	16,3	19,4	17,0	69,2	24
	Superior	15,5	18,0	20,8	20,0	74,3	4
3ª série	Inferior	14,9	14,3	17,3	16,3	62,8	32
	Médio	14,9	15,5	18,8	17,4	66,7	18
	Superior	13,8	17,8	17,2	19,0	67,8	5
4ª série	Inferior	14,7	14,4	17,8	15,9	62,8	50
	Médio	14,7	15,3	17,7	16,8	64,5	15
	Superior	14,3	15,4	17,2	17,2	64,0	11

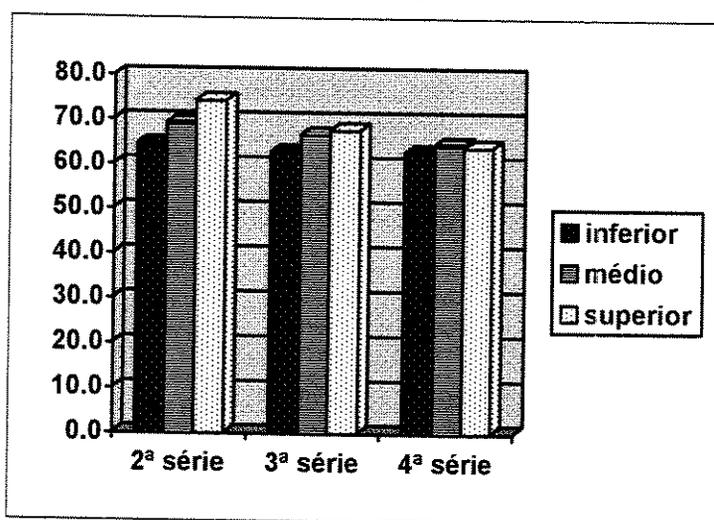
Podemos observar nesta tabela, que, entre as crianças que apresentam um desempenho inferior em leitura, o autoconceito geral não possui, de forma

significativa, as menores médias quando comprado com as crianças de desempenho superior, ($p=0.0885$, Mann-Whitney). Em relação ao autoconceito pessoal, escolar, familiar e social, podemos observar que as crianças com desempenho inferior na leitura possuem autoconceito pessoal e escolar menores, de forma significativa, do que o familiar e social. O autoconceito familiar, neste caso, também apresenta-se com as maiores médias: ($p < 0.05$, Teste de Friedman e teste não paramétrico de comparações múltiplas).

A seguir, apresentamos, por meio da figura abaixo, os escores médios obtidos dos participantes das 2^a, 3^a e 4^a séries, respectivamente.

Figura 13

Médias dos escores totais de autoconceito nas três séries estudadas, para participantes da pesquisa com desempenho inferior, médio e superior em leitura



Os dados referentes as 2^a e 3^a séries não possuem diferenças significativas: ($p < 0.05$, Mann-Whitney). Na 4^a série, melhorar o desempenho na leitura muda o autoconceito, ($p=0.4253$, Mann-Whitney). É importante ressaltar que

a amostra de crianças com desempenho superior em leitura é pequena quando comparada com o número de crianças do desempenho inferior em leitura, conforme pudemos observar na tabela 16.

Diante dos dados apresentados neste capítulo, e considerando que as crianças que apresentam desempenho escolar inferior possuem dificuldades de aprendizagem e aquelas que se apresentam no nível superior não possuem tal dificuldade, podemos concluir:

- 1.) as 4^a séries possuem o maior número de crianças com desempenho escolar inferior, ou seja, que apresentam indícios de dificuldades de aprendizagem;
- 2.) as crianças com indícios de dificuldades de aprendizagem possuem as menores médias de autoconceito geral;
- 3.) a habilidade de leitura possui o maior número de crianças com indícios de dificuldades de aprendizagem;
- 4.) as menores médias de autoconceito entre as crianças com estão no item escolar e pessoal.
- 5.) O autoconceito familiar possui as maiores médias entre as crianças com indícios de dificuldades de aprendizagem .

CAPÍTULO VI
DISCUSSÃO DOS DADOS

CAPÍTULO - VI

DISCUSSÃO DOS DADOS

Este trabalho teve como base as propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 na qual procuramos estudar as melhorias para o ensino fundamental, uma vez que, em pesquisa anteriormente desenvolvida, constatamos o alto número de crianças com dificuldades de aprendizagem no ensino.

Como vimos anteriormente, uma das alterações mais significativas que a LDB (1996) propôs foi a criação do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, instituído em 1998 pelo Governo do Estado de São Paulo. Este regime reorganiza o ensino público fundamental em dois ciclos: o ciclo I, de primeira à quarta série, e o ciclo II, da quinta à oitava série, nos quais o estudante não pode ser reprovado, ainda que não domine o conteúdo das disciplinas. Neste sistema de ensino, a repetência por defasagem na aprendizagem só ocorre no último ano de cada um dos ciclos. Assim, quem não estiver apto deve passar pelo processo de "aceleração", uma espécie de recuperação, ou seja, não existe mais a reprovação anual e sim a reprovação do ciclo de 4 anos, que a nosso ver, pode ser bem mais traumática para o aluno.

Para a criação da Progressão Continuada algumas justificativas foram apresentadas relatando os benefícios pedagógicos e econômicos que o sistema traria para o país:

"Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguma, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados.(...) Por um outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um pernicioso "ralo" por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação". (BRASIL, SP, Ind., 1997, p.151-152)

Levando em consideração esses benefícios pedagógicos que a referida lei sugere, procuramos relacionar indícios de dificuldades de aprendizagem, avaliados através do desempenho escolar, com o autoconceito do aluno. Pudemos identificar que o autoconceito tem a média mais baixa entre as crianças que apresentam indícios de dificuldades de aprendizagem, ou seja, entre as crianças classificadas com desempenho escolar inferior.

Essa informação se assemelha aos dados encontrados nas pesquisas de WINNE (1982), MARSH et al. (1985), ROGERS, SAKLOFSKE (1985), TALIULI (1991), LEONDARI (1993) e JACOB, LOUREIRO (1999), que concluíram que o autoconceito é menor quando a criança apresenta dificuldades de aprendizagem ou baixo desempenho acadêmico.

O diferencial do nosso estudo está, principalmente, no fato de que as crianças da nossa amostra estão inseridas num sistema de ensino onde a reprovação por série foi abolida, porém esse fato, por si só, não impediu que as crianças apresentassem níveis baixos de autoconceito. Entendemos, portanto, que o fator de influência no baixo autoconceito escolar parte da relação do aluno com a aprendizagem, ou seja, se existem dificuldades de aprendizagem, há uma tendência

maior de o aluno apresentar um rebaixamento do autoconceito. Isto significa que, diante da sua realidade de vida acadêmica e no convívio com as demais crianças da série, a criança percebe suas limitações e com isso sente-se inferiorizada perante as demais, o que a leva a apresentar um baixo autoconceito.

A justificativa apresentada para a criação do Regime de Progressão Continuada, no que diz respeito à auto-estima dos alunos, deve ser reavaliada. Talvez a intenção seria mais efetiva se, ao invés de reduzir a reprovação, fosse pensada uma forma de “combater” as dificuldades de aprendizagem, pois assim, além de deixar de contribuir para o rebaixamento da auto-estima, conseqüentemente, haveria menos reprovação.

Verificamos, também neste estudo, que as médias mais baixas de autoconceito geral e escolar apresentam-se entre as crianças das 4^{as}. séries. O motivo pelo qual isso ocorre não foi identificado, mas acreditamos na possibilidade de essas crianças terem acumulado sentimento de fracassos durante os quatro anos de vida acadêmica. Por outro lado, se pensarmos na hipótese de que essas crianças têm seu autoconceito rebaixado à medida que se aproxima a possibilidade de reprovação, ou seja, ao final do ciclo, entendemos, então, que o novo sistema de ensino também não atingiu seu objetivo, já que, mais cedo ou mais tarde, esta criança também terá o autoconceito rebaixado.

De acordo com as especificidades do instrumental utilizado para avaliar o autoconceito, pudemos constatar que o autoconceito pessoal e escolar das crianças com indícios de dificuldades de aprendizagem apresentaram-se com as menores médias. Isso nos leva a acreditar que a relação da criança com a aprendizagem influencia seu autoconceito escolar e, conseqüentemente, seu autoconceito pessoal.

Em contrapartida, o autoconceito familiar apresentou as médias mais altas entre as crianças, o que nos leva a acreditar que a relação dessas crianças com a família é de grande importância e por isso deveria haver, em nosso país, mais projetos que aproximem a família da escola, trazendo incentivo para o aluno e maior participação dos pais no desenvolvimento intelectual dos filhos.

Entre as habilidades de leitura, escrita e aritmética, as crianças de uma forma geral, possuem maior dificuldade na leitura. Essa informação vem de encontro ao o que encontramos na mídia de que os alunos do nosso país não sabem ler.

É importante destacar que vivemos numa época em que a comunicação é muito fácil. Na área urbana, principalmente, nos deparamos com uma variedade de escrita que pode estimular o desenvolvimento da leitura e, mesmo assim, encontramos alunos com dificuldades de leitura. Acreditamos que essa dificuldade é conseqüência da nossa falta de hábito para a leitura, o que acaba deixando de estimular as crianças.

Há pouco tempo atrás estávamos preocupados com o “analfabetismo matemático” e hoje devemos-nos preocupar com os problemas de leitura que, conseqüentemente, irão gerar problemas na matemática e também na escrita. É interessante destacar que nesta amostra, o número de crianças com desempenho inferior em aritmética é menor do que em escrita e, este, menor do que em leitura.

Neste estudo, identificamos que praticamente 50% da amostra possuem indícios de dificuldades de aprendizagem, mostrando que os esforços voltados à Educação ainda não são suficientes para que possamos oferecer um ensino fundamental de qualidade.

Quando nos referimos ao sexo das crianças da amostra, observamos que, em relação ao desempenho escolar, apesar do índice demonstrar um maior

número de meninos com indícios de dificuldades de aprendizagem, esse dado não é significativo do ponto de vista estatístico. Já em relação ao autoconceito geral a diferença só é significativa quando são incluídas as crianças da 4ª série de recuperação. Acreditamos que isso ocorre porque nesta 4ª série existe um número muito grande de meninos quando comparado ao de meninas, aumentando assim o tamanho da amostra.

Quando comparamos o autoconceito geral com o desempenho das crianças na escrita, observamos que nas 2ª e 3ª séries, melhorar o desempenho na escrita significa maior média de autoconceito. Já na 4ª série o desempenho na escrita influencia pouco o autoconceito. Em relação à aritmética observamos na 3ª série que quanto melhor é o desempenho em aritmética, maior é o autoconceito das crianças. Já nas 2ª e 4ª série isso não ocorre. Com relação à leitura podemos afirmar que o bom desempenho na leitura não significa melhora no autoconceito.

De uma forma geral, quando comparamos o autoconceito com as habilidades de leitura, escrita e aritmética, individualmente, não encontramos diferenças significativas, pois acreditamos que, independente da habilidade na qual a criança apresenta dificuldades, o que realmente influencia seu autoconceito é o seu desempenho escolar de uma forma geral, conforme apontamos anteriormente.

Entendemos, então, que conseguimos alcançar o propósito do nosso estudo e, por meio das informações obtidas, outros questionamentos surgiram com vistas ao Regime de Progressão Continuada que apresentaremos, a seguir, no capítulo: Considerações Finais.

CAPÍTULO VII
CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO - VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental concluímos, neste nosso estudo, que o fato de não haver reprovação nesse sistema de ensino, não é, a nosso ver, garantia de que as crianças terão elevado índice de autoconceito. Entendemos que o autoconceito da criança está relacionado com a sua capacidade de aprender ou de não aprender e a reprovação é apenas consequência.

Acreditamos também que a redução da repetência tenha trazido poucos benefícios à economia do país, uma vez que a economia de hoje poderá gerar uma grande despesa no futuro, como, por exemplo, os problemas sociais que serão criados certamente pelos profissionais mal formados.

Falando-se do presente, todavia, será que este custo da educação não está sendo transferido para outra área, como a da Saúde, por exemplo? Identificamos em pesquisa anterior que é grande o número de crianças com dificuldades de aprendizagem, encaminhadas ao Ambulatório de Neuro-Distúrbios da Aprendizagem do Hospital das Clínicas da Unicamp. Em 1999, este hospital recebia aproximadamente 1500 crianças para atendimento por ano. (RONCHIM, 1999)

Seria interessante se estudos mais específicos pudessem analisar se esta economia feita pela Secretaria da Educação traz hoje benefícios significativos para o país de uma forma geral, ou seja, seria oportuno que se avaliasse o percurso

de todo o dinheiro direcionado ao ensino. Desse modo, ficaria mais claro o argumento apresentado.

De acordo com as metas do governo, O Regime de Progressão Continuada conseguiu atingir um de seus objetivos, o de reduzir o número de crianças repetentes e fora da escola, o que significava um alto custo para o país. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, do Ministério da Educação, este sistema, uma vez implantado, assegura que 94% das crianças estarão inseridas na educação nacional. Por outro lado, no que diz respeito à qualidade do ensino, sabemos que a realidade ainda se apresenta com muitos problemas. (INEP- Ministério da Educação, 2002)

Os dados apresentados neste estudo confirmam os índices encontrados e divulgados no país a respeito de o ensino brasileiro viver um problema preocupante. Segundo o Ministério da Educação, no Brasil, atualmente, 30% das crianças que freqüentam a 4ª. série do ensino fundamental não sabem ler. Alguns dados afirmam que, em certas regiões brasileiras, 75% dos alunos das quartas séries não sabem ler e nem escrever. O Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB mostrou que, no ano de 1999, apenas 10% dos alunos das quartas séries aprendem matemática satisfatoriamente. Com relação à língua portuguesa, apenas 42% dos estudantes tinham um desempenho considerado regular.

Nesse sentido, é interessante destacar o estudo desenvolvido na cidade de Santos, Estado de São Paulo, onde cerca de 4% dos 36 mil estudantes da 1ª. a 8ª. série da rede pública foram classificados como analfabetos pela Secretaria Municipal da Educação, como resultado de um "provão" aplicado pela prefeitura da cidade. Segundo a Secretária de Educação, esses alunos entregaram as provas em branco por não conseguirem ler o enunciado das questões. (SIQUEIRA, 2002)

Aumentando essa estatística, foi divulgado, nos meios de comunicação, que o Brasil ficou na última colocação entre 32 países no Programa

Internacional de Avaliação de Alunos – PISA-2000^(*), cuja ênfase era a compreensão de textos. De acordo com essa avaliação, mais da metade dos brasileiros com 15 anos de idade não consegue entender o que lê e, ainda, apenas 1% dos brasileiros dessa idade consegue atingir o nível máximo de desempenho. (CASTRO, 2002)

Podemos observar que as dificuldades de aprendizagem começam nos anos iniciais do ensino, como vimos no nosso estudo, permanecendo muitas vezes até o final do ensino fundamental. Embora o aluno consiga concluir o ensino fundamental, entendemos que sua vida acadêmica poderá terminar aí, já que, com dificuldades na aprendizagem, torna-se impossível acompanhar o ensino básico, uma vez que este ensino ainda se utiliza de sistemas de avaliação. Seria difícil, portanto, continuar seus estudos no 2º grau e até conseguir entrar numa faculdade.

Tornou-se público também pela imprensa nacional, em meados de 2002, o depoimento de uma professora de língua portuguesa que ainda não havia se conformado com os efeitos causados pelo ensino segundo a política da progressão continuada adotada pela Secretaria de Estado da Educação.

"os alunos interiorizam as medidas e hoje sabem que aprendendo ou não eles serão promovidos para a série seguinte. É uma angústia. Por mais que a gente fale para eles da necessidade de estudar, eles debocham e dizem que no final passam de ano". (SOUZA, 2002)

Com esse depoimento, podemos observar a posição dos professores diante desse processo de ensino e vimos que, em maio de 2001, uma pesquisa da APEOESP, Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo,

^(*) Pisa é uma avaliação patrocinada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que visa traçar um panorama mundial da Educação.

indicou que, de uma amostra de 10 mil professores da rede pública paulista, 92% se opõem ao sistema. (APEOESP, 2001)

Essa proposta inovadora de ensino, quando adotada pelo Estado apresentou-se perfeita na teoria, mas sabemos que não houve a participação ativa dos profissionais que a colocariam em prática. Sem a compreensão do projeto na íntegra, as críticas foram tantas que o sistema passou a ser chamado de "progressão automática", ao invés de "progressão continuada".

Nós sabemos que hoje muitos alunos chegam à 8ª série sem saber ler e escrever adequadamente, aumentando, assim, a exclusão social da população que não conta com nenhum tipo de ensino de qualidade. A responsabilidade disso, porém, não pode ser atribuída somente ao Regime de Progressão Continuada.

Apesar de este ensino apresentar-se com muitas falhas, encontramos projetos bem sucedidos que se valem de tal sistema, como ocorre com o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). Para evitar que as crianças abandonem a escola e, ao mesmo tempo, recebam uma educação de qualidade, o Cenpec criou o programa *Estudar para Valer!* aplicado, então, em escolas municipais de Itanhaém, Estado de São Paulo. O foco principal do referido projeto é o aprimoramento da leitura e da escrita e, para isso, o Centro oferece uma formação especial aos professores que lecionam nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, no qual aprendem a ensinar a língua portuguesa para as crianças. De acordo com os dados estatísticos do Cenpec, antes do programa ser implantado, em março de 2002, estas escolas tinham um índice de 39% dos alunos analfabetos, índice este que já caiu para 19,3%. (COSTA, CHIBLI, s.d.)

É importante destacar que algumas medidas já foram tomadas no Estado de São Paulo, com o intuito de mudar a realidade em que se encontra o ensino fundamental. De acordo com o atual secretário da Educação, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo – Saesp, que, em 2001, foi

utilizado para reprovar alunos da quarta e da oitava séries do ensino fundamental nos finais dos ciclos de progressão continuada, será aplicado a todos os alunos da rede estadual a partir de 2003. Segundo o Secretário, a intenção não é reprovar estudantes e sim identificar eventuais problemas de aprendizagem, inclusive verificar se uma determinada escola está com problemas para alfabetizar seus alunos. O Secretário explica que a Secretaria vai promover também capacitação dos professores tendo em vista treiná-los melhor para a progressão continuada. (INEP – Ministério da Educação, 2002)

Somos favoráveis à inclusão de avaliações no ensino fundamental, visto que só assim será possível acompanhar a qualidade do ensino e o desenvolvimento do aluno. No que diz respeito a não reprovação, isto só deveria ocorrer se o sistema garantisse também um ensino de qualidade, um acompanhamento efetivo às crianças com dificuldades de aprendizagem, um envolvimento maior dos professores que atuam nesse sistema, enfim, medidas que "no papel" já foram bem definidas.

Acreditamos ter alcançado o objetivo do nosso estudo e esperamos que este trabalho desperte novos questionamentos sobre a Educação no nosso país, mais especificamente sobre o sistema do ensino fundamental que demonstrou fragilidade. É importante que haja uma reavaliação do sistema para que se evite a devolução de crianças mal formadas e com baixo autoconceito à sociedade, a qual depôs sua confiança na escola.

Como vimos em nosso estudo, o fator autoconceito é fundamental para que a criança acredite em si mesma e tenha mais motivação para superar suas dificuldades. Um ensino em que ela se sinta desestimulada a crescer, em que seus esforços não são gratificados, faz com que ela crie "empecilhos" para aprender, atrapalhando com isto seu desenvolvimento acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

- AMERICAN ACADEMY CHILD & ADOLESCENT PSYCHIATRY. Children with learning disabilities. **Facts for families**, n.16, 1997. Disponível em:<<http://www.aacap.org/publications/factsfam/ld.htm>>. Acesso em: 28 janeiro 2003.
- APEOESP, 2001. Disponível em: www.apeoesp.com.br . Acesso em 28 janeiro 2003.
- ASSIS, M.B.A .C. **Uma análise psicológica do desempenho escolar de crianças de primeira série: aspectos psicodinâmicos e operatórios**. 1985. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação – referências – elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- AJURIAGUERRA, J. de. **A escrita infantil: evolução e dificuldades**. Tradução de Iria Maria Renault de Castro e Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

- ARANCIBIA, V.C.; MALTES, S.G.; ALVAREZ, M.I.H. **Test de autoconcepto acadêmico: estandarización para escolares de 1° a 4° año de enseñanza básica.** Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 1990.
- BAROJA, F.F.; PARET, A.M.L.; RIESGO, C.P. **La dislexia: origen, diagnóstico y recuperación. Ciências de la Educación Preescolar Y Especial.** Madrid, 1993.
- BASSO, R.B. **Estudo do processo de construção da leitura e escrita a partir de uma intervenção construtivista preventiva.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.
- BAZI, G. A P. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** 3.ed. São Paulo: Harbra, 1984.
- BELTEMPO, J.; ACHILLE, P.A. . The effect of special class placement on the self-concept of children with learning disabilities. **Child Study Journal**, v.20, n.2, p.81-103, 1990.
- BERMÚDEZ, M. P. **Déficit de auto-estima: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia.** Madrid, Espanha: Ediciones Pirámide, 2000.
- BETTELHEIM, B. **Construindo a identidade.** Tradução de Maura Sardinha, Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BRADEN, M. **Auto-estima: como aprender a gostar de si mesmo.** Tradução de Ricardo Gouveia. São Paulo: Saraiva, 1991.

- BRASIL. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL, SÃO PAULO. Deliberação CEE (Conselho Estadual de Educação) 9/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. **Diário Oficial** de 05 de agosto de 1997. São Paulo, v.107, n.147, p. 12. Seção I.
- BRIGGS,(1972) *apud* MOSQUERA, J.J.M. Desenvolvimento do autoconceito da afetividade da criança. In: **Ensino: uma tarefa de reflexão**. Porto Alegre, Sulina, 1977.
- CAGLIARI, L.C. A evolução da escrita. In: SCOZ, B.J.L, et al. **O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- CALSA, G. C. **Intervenção psicopedagógica e problemas aritméticos no ensino fundamental**. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- CARNEIRO, G.R.S. **O autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita**, 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- CARROLL, J.L.; FRIEDRICH, D.; HUND, J. Academic self-concept and teachers perceptions of normal, mentally retarded and learning disabled elementary students. **Psychology in the schools**, v.21, n.3, p.343-348, jul.1984.

- CASAS, A . M. **Dificultades em el aprendizaje de la lectura, escrita y calculo.** Valencia: Promolibro, 1988.
- _____. **Introducción a las dificultades em el aprendizaje.** Valencia: Promolibro, 1994.
- CASTRO, C.M. **O Brasil lê mal.** Veja on line. Disponível em: veja.abril.com.br/060302/ponto_de_vista.html. Acesso em 28 janeiro 2003.
- CHOVAN, W.; MORRISON,E. R. Correlates of self-concept among variant children. **Psychological reports**, n.54, p. 536-538, 1984.
- CIASCA, S.M.; ROSSINI, S.D.R. Distúrbios da aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento. **Temas sobre desenvolvimento**, v.8, n.48, p.11-16, jan/fev, 2000.
- CIASCA, S.M. **Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças: análise de uma prática interdisciplinar.** 1990. Tese (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CITOLER, S.D. **Las dificultades de aprendizaje: um enfoque cognitivo-lectura, escritura, matemáticas.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.
- COPERSMITH, (1967) *apud* MEDEIROS, M.F. Análise do sucesso e do fracasso escolar: um estudo exploratório para gerar hipóteses de pesquisa. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de janeiro, v.31, n. 4, p. 125-153, 1979.
- COSTA, C., CHIBLI, F. **Coordenadora do Cenpec explica porque a entidade investe, exclusivamente, na formação de professores da rede pública.** Disponível em: www.revistaeducacao.com.br. Acesso em 28 de janeiro de 2003.

- COSTA, E.R.. **As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- CRUZ, V.; ESPOSITO. Estudo sobre autoconceito de um grupo de adolescentes de uma escola pública de São Paulo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, p. 35-45, dez. 1972.
- CRUZ, V. **Dificuldades de aprendizagem: fundamentos.** Portugal: Porto Editora, 1999.
- CURI, N. M. **Atenção, memória e dificuldades de aprendizagem.** 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- DELL'AGLI, B.A V. **O jogo de regras como um recurso diagnóstico psicopedagógico.** 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- DIAS, F.O. **Percepção social e cognição em situações de aprendizagem por conflito sócio-cognitivo.** 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- DROUET, R.C.R. **Distúrbios da aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1990.
- DURRANT, J.; CUNNINGHAM, C.E.; VOELKER,S. Academic, social and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. **Journal of Educational Psychology**, v.82, n.4, p.657-663, 1990.
- ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva.** 2ª ed. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- EPSTEIN, S. The self-concept: a review and a proposal of an integrated theory of personality, **Personality: basic issues and current research**. New Jersey: Prentice-Hall, 1980.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 3ª ed. Tradução de Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Cortez, 1987.
- FIERRO, A. Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI,^a **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996. p. 154-160.
- FINI, L.D.T. Aritmética no ensino fundamental: análise psicopedagógica. In: SISTO, F.F. et al. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 60-78.
- FLAVELL, J.H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. 5.ed. Tradução de Maria Helena Souza Patto, São Paulo: Pioneira, 1996.
- FONSECA, V. **Uma introdução às dificuldades de aprendizagem**. Lisboa: Editorial Notícias, 1984.
- FRANÇA, C.; MONTEZUMA, M.F. Projeto de ser: considerações sobre autoconceito, auto-imagem e auto-estima. **Amae educando**, n.244, p.11-14, jun, 1994.
- GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GORDON, I. J.; WOOD, P. C. The relationship between pupil self-evaluation, teacher evaluation of the pupil and scholastic achievement. **The journal of educacional research**. N.56, v.8, p.440-443, 1963.

- GUIMARÃES, K.P. **Abstração reflexiva e construção da noção de multiplicação, via jogos de regras: em busca de relações.** 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- GUZZO, R.S.L.; RIBEIRO, P.R.M. Afinal, o que pode fazer o psicólogo escolar? **Estudos de Psicologia**, n.4, v.2, p. 88-93, 1987.
- HAMMIL, D.D. On defining learning disabilities: an emerging consensus. **Journal of learning disabilities**. N.23. v.2, p.74-84, 1990.
- HIDALGO, V.; PALACIOS, J. Desenvolvimento da personalidade dos 6 aos 12 anos. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI,^a **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996, p. 243-249.
- INEP- Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa*, Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 20 dezembro 2002.
- JACOB, A. V.; LOUREIRO, S.R. Autoconceito e o desempenho escolar, **Mimeo**, 1999.
- JERSILD, A.T. **Psicologia da criança.** Tradução de Martha Botelho, Ede Neil Ribeiro da Silva, 5^a ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1973.
- JOHNSON, D.J., MYKEBLUST, H.R. **Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais.** 3^a ed. São Paulo: Pioneira, 1987.
- KAMII,C.; DECLARK, G. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget.** Tradução Elenisa Curt. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1986.
- LEONDARI, A . Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. **Educational Studies**, v.19, n.3, p.357-371, 1993.

- LOKERSON, J. Learning disabilities. **The eric clearinghouse on disabilities and gifted education**, 1992. Disponível em: <http://ericec.org/digests/e516.html> . Acesso em 28 janeiro 2003.
- MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 3ª ed.
- MARSH, H.W.; SMITH, I.D.; BARNES, J. Multidimensional self-concepts: relations with sex and academic achievement. **Journal of Educational Psychology**. V.77, n.5, p.581-596, 1985.
- MEDEIROS, M. F. Análise do sucesso e do fracasso escolar: um estudo exploratório para gerar hipóteses de pesquisa. **Arquivos brasileiros de pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 125-153, 1979.
- MERCER, C.D. Learning disabilities. In N.G. Haring, L. McCormick; T.G. Haring (eds) **Exceptional children and youth – Na introduction to special education**. New Jersey: Prentice Hall. P. 114-164, 1994.
- MONEDERO, C. **Dificuldades de aprendizagem escolar: uma perspectiva neuropsicológica**. Madrid: Ediciones Pirâmide S.A , 1989.
- MONTEMAYOR, R.; EISEN, M. (1977). *Apud* BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 3.ed. São Paulo: Harbra, 1984. Montemayor, R., and M. Eisen. (1977). "The Development of Self-Conceptions from Childhood to Adolescence." *Developmental Psychology* 13, 44: 314-319.
- MORAIS, A.M.P. *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Edicion. 1986. *apud*. OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita**. Campinas, 1992. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

- MOSER, U. Self-concept of pupils with learning disabilities: investigations in special education classes, regular classes and classrooms with special education assistance. *Vierteljahresschrift für heilpädagogik und ihre nachbargebiete*, v.55, n.2, p.151-160, 1986.
- MOSQUERA, J.J.M. O processo de aprender. In: *Psicodinâmica do aprender*. Porto Alegre: Sulina, 1977.
- MUSSEN, P.H; et al. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. Tradução de Maria Lúcia G. Leite Rosa. 3. ed. São Paulo: Editora Harba, 1995.
- NUNES, L. D. **Aprendizagem por conflito sócio-cognitivo e abertura de possíveis**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- OAKLANDER, V. Auto-estima, autoconceito; auto-imagem. In: **Descobrendo crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. Tradução de George Schlesinger. 8 ed. São Paulo: Summus, 1980.
- OLIVEIRA, G.C. et al. Configuração cognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem em função de uma avaliação escrita de língua portuguesa. **Revista Pró-Posições**. V. 5 n. 1 [13], p. 7 a 19. 1994.
- OLIVEIRA, G.C. Auto-conceito do adolescente. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L.D.T. **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita**. 1992. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- OLIVEIRA, M.I. **Auto-estima: subsídios para avaliação em universitários**. 1984. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo.

- PACHECO, L.M.B. **Traços de personalidade e aprendizagem por conflito sócio-cognitivo.** 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- PALACIOS, J. , HIDALGO, V. Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESIA **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996. p. 178-189.
- PAULETO, C.R.P. **Jogos de regras como meio de intervenção na construção do conhecimento aritmético em adição e subtração.** 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- PIAGET, J. *To understand is to invent.* New York: Grossman, 1ª ed., 1948. *apud* KAMIL,C. , DECLARK, G. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget.** Tradução de Elenisa Curt. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1986.
- PIANTAVINI, F.N.O. **Jogo de regras e construção de possíveis: análise de duas situações de intervenção psicopedagógica.** 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- REBELO,J.A.S. **Dificuldade da leitura e da escrita em alunos do ensino básico.** Rio Tinto:Edições ASA, 1993.
- ROGERS, H.; SAKLOFSKE, D.H. Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children. **Journal of learning disabilities**, v.18, n.5, p.273-278, 1985.

- RONCHIM, S.M.R. **Psicopedagogia no ambiente hospitalar: um estudo de crianças com dificuldades de aprendizagem**. 1999. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo.
- ROSENBERG, M. **La autoimagem Del adolescente y la sociedad**. Tradução de Margarita Galiano. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1973.
- ROSENBERG (1986). *apud*. PALACIOS, J. , HIDALGO, V. Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, v.1, p. 178-189, 1996.
- ROSS, A. O. **Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura**. Tradução de Alexandra Fares. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- ROSSINI, S.D.R.; CIASCA, S.M. Crianças que não aprendem: crianças que não lêem? **Temas sobre desenvolvimento**. V.9, n.49, p. 35-39, 2000.
- ROZEK, M. Aprender/não aprender e gênero. **Psicopedagogia**. v.17, n.45, p.9-12, 1998.
- RUIZ, A . R., BELLINI, L.M. Avaliação do rendimento escolar em matemática: retrato de uma cultura sob suspeita. **Cadernos de apoio ao ensino**. Maringá, v.1, n.3, p.27-44, 1997.
- SÁNCHEZ, E. Estratégias de intervenção nos problemas de leitura. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996, v.3, p. 116-130.

- SCHLIEMANN, A., CARRAHER, D., CARRAHER, T. **Na vida dez, na escola zero**, São Paulo: Cortez, 1988.
- SCHLIEPER, M.D.M.J. **As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- SCOZ, B.J.L. et al. **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SCOZ, B.J.L. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SECO, G.M.dos S. O autoconceito escolar em educadoras de infância: um estudo transversal. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXVII, n.1, p.119-139, 1993.
- SHIFFLER, S., *apud* SILVA, I.V. , ALENCAR, E.M.L.S. Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nível socioeconômico médio e baixo. **Arquivos brasileiros de psicologia**. Rio de Janeiro, v.36, n.1, p. 89-96, 1984.
- SILVA, I.V. ALENCAR, E.M.L.S. Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nível socioeconômico médio e baixo. **Arquivos brasileiros de psicologia**. Rio de Janeiro, v.36, n.1, p. 89-96, 1984.
- SILVA, M.A .S.S. **Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização**. São Paulo: Editora Ática, , 1988

- SIQUEIRA, F. **Provão aponta 4% de analfabetos nas escolas municipais de Santos.** Folha on line. Disponível em: www.uol.com.br/folha/educacao/ult305u9282.shtml. Acesso em 28 janeiro 2003.
- SISTO, F.F. et al. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SISTO, F.F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1996.
- SISTO, F.F. et al. **Matemática e alfabetização: mecanismos psicológicos subjacentes. Pró-posições,** Campinas, v.2, n. 14, p.49-59,1994
- SOUZA, E. M. **Problema de aprendizagem: crianças de 8 a 11 anos.** Bauru, São Paulo: EDUSC, 1996.
- SOUZA, M.M. **Para professora, sistema é uma angústia.** O Estado de São Paulo. Sábado 21 de setembro de 2002. Caderno Geral.
- STEIN, L.M.D. **TDE: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- TALIULI, N. **Atribuição causal, auto-conceito e desempenho acadêmico entre alunos da escola pública. Cadernos de Pesquisa da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo),** Vitória, n.1, p.15-23, 1991.
- TAMAYO, A. **EFA: Escala fatorial de autoconceito. Arquivos Brasileiros de Psicologia.** Rio de Janeiro, v.4, n.33, p. 87-102, 1981.
- TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** Tradução de Beatriz Cardoso. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

- VALETT, R.E. Tratamento de distúrbios da aprendizagem. **Manual de programas psicoeducacionais**. Coordenador da ed. Brasileira: Leopoldo Antonio de Oliveira Neto. São Paulo: EPU da Universidade de São Paulo, 1977.
- VELLUTINO, F.R., et al. Has the perceptual deficit hypothesis led us astray? **Journal of learning disabilities**, v.6, n. 10, p. 375-385, 1977.
- VIEIRA, S. **Elementos de estatística**. 3ª. Ed, São Paulo: Atlas, 1999
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson L. Camargo, São Paulo, 1993
- WALLACE, A. **Learning differences and disabilities (s/d)**. Disponível em: www.schwablearning.org/articles.asp?r=531&g=1 Acesso em:28.jan.2003.
- WINNE, P.H.; WOODLANDS, M.J.; WONG, B.Y.L. Comparability of self-concept among learning disabled, normal and gifted students. **Journal of learning disabilities**, v.15, n.8, 1982.
- YAEGASCHI, S.F.R. **O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas**. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- YÁZIGI, L. **A prova de Rorschach em 20 crianças com dislexia específica de evolução**. 1972 (Tese de Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ZORZI, J.L. Dislexia, distúrbios da leitura-escrita... de que estamos falando. **Psicopedagogia**. v.17, n.46, p.13-19, 1998.
- ZUCOLOTO, K.A. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

APÊNDICES

APÉNDICE I

TDE - TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR

STEIN, 1994.

O TDE é composto por três subtestes:

1. **ESCRITA**: escrita do nome próprio e de palavras isoladas apresentadas, sob a forma de ditado;

<u>Exemplo do Subteste de Escrita</u>	
01. <u>ver</u>	09. <u>desconhecido</u>
02. <u>apenas</u>	10. <u>efetivo</u>
03. <u>toca</u>	11. <u>coletividade</u>
...	...
08.	16.

2. **ARITMÉTICA**: solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por escrito;

<u>Exemplo do Subteste de Aritmética</u>	
01. $1 + 1 =$	
02. $4 - 1 =$	
03. $\begin{array}{r} 6 \\ +3 \end{array}$	
...	
35.	

3. **LEITURA**: reconhecimento de palavras isoladas do contexto.

<u>Exemplo do Subteste de Leitura</u>	
pato mato vela	
.....	
.....	
.....	

APÉNDICE II

AUTOCONCEITO

Nome: _____ Idade: _____ Escola: _____ Data: _____ Série _____ Sexo: _____

Leia as frases abaixo e marque uma das alternativas com um X.

- 1P. Acho que sou muito alegre.
 Sempre Às vezes Nunca
- 2P. Penso que sou muito calmo
 Sempre Às vezes Nunca
- 3P. Quando erro, sinto-me muito mal.
 Sempre Às vezes Nunca
- 4P. Considero-me muito criativo.
 Sempre Às vezes Nunca
- 5P. Sinto muita vergonha.
 Sempre Às vezes Nunca
- 6P. Acho que sou muito preocupado.
 Sempre Às vezes Nunca
- 7P. Considero-me muito nervoso.
 Sempre Às vezes Nunca
- 8P. Tenho medo.
 Sempre Às vezes Nunca
- 9P. Sinto que sou uma pessoa muito importante.
 Sempre Às vezes Nunca
- 10P. Penso que não sirvo para nada.
 Sempre Às vezes Nunca
- 11P. Acho que sou muito esperto.
 Sempre Às vezes Nunca
- 12P. Acho que sou muito inteligente.
 Sempre Às vezes Nunca
- 13P. Tenho muitos problemas.
 Sempre Às vezes Nunca

Leia as frases abaixo e marque uma das alternativas com um X.

- 1E. Gosto de ser o líder nos trabalhos em grupo.
 Sempre Às vezes Nunca
- 2E. Sinto que sou o aluno que tem mais dificuldade para fazer as lições.
 Sempre Às vezes Nunca
- 3E. Imagino que sou o aluno que mais cria problemas para a professora.
 Sempre Às vezes Nunca
- 4E. Considero-me o mais esperto da classe.
 Sempre Às vezes Nunca
- 5E. A professora dá pouca atenção ao que eu falo.
 Sempre Às vezes Nunca
- 6E. Imagino que sou o mais bondoso da classe.
 Sempre Às vezes Nunca
- 7E. Acho que sou o aluno que a professora menos gosta.
 Sempre Às vezes Nunca
- 8E. Penso que sou o mais divertido da classe.
 Sempre Às vezes Nunca
- 9E. Gostaria de ser um aluno bastante diferente.
 Sempre Às vezes Nunca
- 10E. Fico muito tímido quando estou na escola.
 Sempre Às vezes Nunca
- 11E. Sinto-me muito mal quando faço a tarefa escolar errada.
 Sempre Às vezes Nunca
- 12E. Sinto mal-estar quando estou na escola.
 Sempre Às vezes Nunca
- 13E. Meus colegas concordam com tudo o que eu falo.
 Sempre Às vezes Nunca

Leia as frases abaixo e marque uma das alternativas com um X.

- 1F. Fico muito nervoso quando estou em minha casa.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 2F. Sinto mal-estar quando estou em casa.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 3F. Aborreço-me por não ser tão bonito quanto meus irmãos.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 4F. Das pessoas da minha família sou o mais bonito.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 5F. Fico alegre e contente quando estou com meus irmãos.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 6F. Em casa me fazem de bobo.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 7F. Quando ajudo em casa faço tudo certo.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 8F. Para meus pais sou o filho mais importante.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 9F. Acho que sou muito tímido em casa.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 10F. Acho que sou o mais divertido de minha família.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 11F. Acho que sou o filho mais querido da casa.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 12F. Tomo muito cuidado com as coisas da minha casa.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 13F. Digo a verdade quando estou com minha família.
() Sempre () Às vezes () Nunca

Leia as frases abaixo e marque uma das alternativas com um X.

- 1S. Considero-me mais esperto do que meus amigos.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 2S. Acho que sou o mais bonito dos meus amigos.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 3S. Gosto de ser o chefe das atividades de grupo.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 4S. Acho que sou o mais burro dos meus amigos.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 5S. Considero-me o mais triste e aborrecido dos meus amigos.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 6S. Considero-me o mais bobo dos meus amigos.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 7S. Quando perco no jogo tenho vontade de ficar só.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 8S. Fico envergonhado quando estou com outras pessoas.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 9S. Eu ganho quando brigo.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 10S. Tenho medo de coisas que não dão medo aos demais.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 11S. Sinto-me mais esquisito do que os outros.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 12S. Sinto que não consigo ajudar meus amigos.
() Sempre () Às vezes () Nunca
- 13S. Acho que sou o pior da turma.
() Sempre () Às vezes () Nunca

APÉNDICE III

RELATÓRIO

2ª C

I = inferior M = médio S = superior

	AUTOCONCEITO					TDE								
	Escore Pessoal		Escore Escolar	Escore Familiar	Escore Social	Escore Total	Escrita	Aritmética		Leitura		Escore EBT		
1	16		10	12	10	48	1	I	4	I	2	I	7	I
2	14		17	20	19	70	2	I	15	S	1	I	18	I
3	18		18	24	23	83	29	S	15	S	67	S	111	S
4	15		17	21	14	67	7	I	7	I	11	I	25	I
5	16		18	18	21	73	26	M	12	M	63	M	101	M
6	16		15	17	18	66	14	I	11	M	60	M	85	I
7	16		13	15	18	62	19	I	13	M	49	I	81	I
8	19		20	22	26	87	15	I	12	M	48	I	75	I
9	17		16	22	16	71	23	M	12	M	65	M	100	M
10	19		16	23	23	81	26	M	10	M	59	M	95	M
11	13		17	19	15	64	26	M	11	M	61	M	98	M
12	15		15	16	18	64	27	S	14	S	67	S	108	S
13	19		16	18	19	72	25	M	17	S	58	M	100	M
14	12		16	19	16	63	27	S	10	M	57	I	94	M
15	16		16	20	19	71	9	I	8	I	17	I	34	I
16	21		16	23	23	83	30	S	12	M	57	I	99	M
17	18		17	23	14	72	20	M	11	M	53	I	84	I
18	17		16	18	20	71	23	M	12	M	55	I	90	M
19	14		12	15	17	58	24	M	17	S	54	I	95	M
20	16		16	18	18	68	22	M	17	S	63	M	102	M
21	18		17	23	18	76	27	S	12	M	57	I	96	M
22	16		17	17	15	65	28	S	13	M	64	M	105	M
23	13		12	24	20	69	22	M	13	M	65	M	100	M
24	16		13	19	17	65	30	S	14	S	63	M	107	S
25	11		17	18	17	63	32	S	16	S	69	S	117	S
26	18		15	21	20	74	29	S	8	I	59	M	96	M
27	13		12	19	14	58	3	I	11	M	3	I	17	I

RELATÓRIO

2a. E

I = inferior M = médio S = superior

	AUTOCONCEITO						TDE							
	Escore Pessoal		Escore Escolar	Escore Familiar	Escore Social	Escore Total	Escrita		Aritmética		Leitura		Escore EBT	
1	17		11	16	12	56	1	I	14	S	6	I	21	I
2	17		19	20	18	74	5	I	13	M	32	I	50	I
3	19		20	22	20	81	20	M	10	M	52	I	82	I
4	19		15	17	16	67	17	I	0	I	60	M	77	I
5	14		12	16	6	48	14	I	7	I	59	M	80	I
6	16		12	22	18	68	19	I	12	M	48	I	79	I
7	14		17	19	12	62	20	M	7	I	54	I	81	I
8	15		10	12	12	49	5	I	6	I	12	I	23	I
9	16		20	21	20	77	30	S	16	S	65	M	111	S
10	13		13	20	18	64	19	I	13	M	57	I	89	M
11	17		10	15	19	61	12	I	1	I	30	I	43	I
12	14		13	20	15	62	23	M	12	M	63	M	98	M
13	16		15	14	17	62	19	I	9	I	57	I	85	I
14	16		9	17	15	57	14	I	11	M	52	I	77	I
15	17		18	14	17	66	24	M	10	M	61	M	95	M
16	17		18	23	15	73	25	M	13	M	65	M	103	M
17	10		13	14	5	42	25	M	14	S	66	M	105	M
18	15		11	13	9	48	4	I	7	I	41	I	52	I
19	22		23	23	20	88	28	S	12	M	59	M	99	M
20	16		15	17	16	64	15	I	9	I	49	I	73	I
21	13		15	19	18	65	15	I	5	I	56	I	76	I
22	20		18	19	24	81	21	M	10	M	63	M	94	M
23	19		20	20	17	76	23	M	11	M	63	M	97	M
24	15		15	9	9	48	15	I	11	M	36	I	62	I
25	14		17	16	15	62	19	I	8	I	54	I	81	I
26	16		22	25	20	83	22	M	7	I	59	M	88	M
27	18		22	25	22	87	27	S	9	I	67	S	103	M
28	19		13	21	15	68	24	M	11	M	62	M	97	M
29	14		14	17	17	62	25	M	12	M	66	M	103	M

RELATÓRIO

I = inferior M = médio S = superior

3a. A

	AUTOCONCEITO					TDE							
	Escore Pessoal	Escore Escolar	Escore Familiar	Escore Social	Escore Total	Escrita		Aritmética		Leitura		Escore EBT	
1	15	12	11	10	48	22	I	12	I	61	I	95	I
2	12	17	21	14	64	29	M	18	S	65	M	112	M
3	17	12	17	11	57	9	I	13	I	10	I	32	I
4	16	19	18	19	72	27	M	16	M	59	I	102	I
5	11	11	17	17	56	27	M	20	S	65	I	112	M
6	16	18	19	16	69	28	M	19	S	69	S	116	S
7	13	15	18	16	62	28	M	18	S	68	M	114	S
8	17	11	16	14	58	26	M	14	I	62	I	102	M
9	15	14	19	16	64	18	I	6	I	48	I	72	I
10	18	15	24	17	74	21	I	18	S	62	I	101	I
11	13	19	17	19	68	34	S	20	S	70	S	124	S
12	17	16	21	20	74	24	M	15	M	60	I	99	I
13	14	14	17	17	62	29	M	21	S	67	M	117	S
14	15	14	19	18	66	25	M	24	S	65	I	114	S
15	16	18	19	20	73	32	S	18	S	68	M	118	S
16	12	12	23	18	65	23	I	20	S	66	M	109	M
17	18	17	20	21	76	32	S	21	S	67	M	120	S
18	17	16	13	22	68	25	M	19	S	60	I	104	M
19	18	16	21	18	73	18	I	10	I	51	I	79	I
20	12	9	14	10	45	18	I	13	I	62	I	93	I
21	12	8	8	10	38	28	M	13	I	60	I	101	I
22	14	13	19	16	62	29	M	15	M	66	M	110	M
23	16	13	21	21	71	27	M	16	M	65	I	108	M
24	12	15	13	13	53	27	M	14	I	66	M	107	M
25	15	16	14	18	63	21	I	11	I	67	M	99	I
26	14	15	19	18	66	28	M	16	M	60	I	104	M
27	17	12	13	16	58	25	M	8	I	61	I	94	I
28	13	14	12	10	49	27	M	22	S	68	M	117	S
29	17	11	20	18	66	24	M	14	I	64	I	102	M

RELATÓRIO

I = inferior M = médio S = superior

3a. D

	AUTOCONCEITO						TDE							
	Escore Pessoal	Escore Escolar	Escore Familiar	Escore Social		Escore Total	Escrita		Aritmética		Leitura		Escore EBT	
1	9	19	15	19		62	27	M	21	S	69	S	117	S
2	13	13	14	15		55	22	I	20	S	57	I	99	M
3	19	18	21	22		80	30	S	17	M	68	M	115	S
4	19	18	24	23		84	29	M	21	S	68	M	118	S
5	14	19	15	21		69	26	M	21	S	61	I	108	M
6	8	10	14	16		48	4	I	15	M	39	I	58	I
7	19	13	17	12		61	28	M	12	I	67	M	107	M
8	12	16	21	19		68	29	M	19	S	68	M	116	S
9	13	11	13	14		51	28	M	23	S	65	I	116	S
10	13	18	22	20		73	26	M	17	M	68	M	111	M
11	16	16	19	17		68	14	I	12	I	48	I	74	I
12	16	14	19	15		64	33	S	20	S	68	M	121	S
13	15	18	18	17		68	23	I	19	S	61	I	103	M
14	17	18	18	19		72	30	S	18	S	68	M	116	S
15	16	18	25	23		82	21	I	21	S	60	I	102	M
16	16	19	19	20		74	26	M	16	M	69	S	111	M
17	13	12	16	15		56	16	I	18	S	59	I	93	I
18	14	16	22	19		71	16	I	17	M	47	I	80	I
19	14	17	20	13		64	19	I	23	S	53	I	95	I
20	15	13	21	20		69	30	S	22	S	67	M	119	S
21	15	14	16	21		66	29	M	18	S	69	S	116	S
22	18	22	19	18		77	29	M	18	S	63	I	110	M
23	15	13	20	15		63	30	S	23	S	65	I	118	S
24	15	18	18	17		68	18	I	15	M	61	I	94	I
25	18	18	14	13		63	5	I	2	I	6	I	13	I
26	11	13	14	14		52	19	I	9	I	58	I	86	I

RELATÓRIO

I = inferior M = médio S = superior

4a. A

	AUTOCONCEITO					TDE							
	Escore Pessoal	Escore Escolar	Escore Familiar	Escore Social	Escore Total	Escrita		Aritmética		Leitura		Escore EBT	
1	17	21	25	20	83	24	I	29	S	65	I	118	M
2	14	16	18	15	63	22	I	20	M	57	I	99	I
3	17	18	21	19	75	30	M	14	I	69	S	113	M
4	15	16	16	19	66	34	S	19	M	69	S	122	S
5	13	17	16	16	62	30	M	20	M	65	I	115	M
6	18	13	21	22	74	23	I	13	I	62	I	98	I
7	16	19	20	20	75	32	S	21	M	70	S	123	S
8	15	14	17	13	59	24	I	21	M	66	M	111	I
9	18	21	21	20	80	33	S	19	M	67	M	119	M
10	13	10	11	13	47	33	S	20	M	70	S	123	S
11	14	10	15	11	50	31	M	21	M	66	M	118	M
12	12	13	12	18	55	32	S	20	M	69	S	121	M
13	16	13	11	11	51	28	M	15	I	66	M	109	I
14	13	15	13	13	54	15	I	16	I	53	I	84	I
15	11	11	18	18	58	25	I	16	I	66	M	107	I
16	11	15	13	20	59	31	M	22	M	66	M	119	M
17	21	20	22	17	80	31	M	16	I	65	I	112	M
18	13	10	13	13	49	20	I	12	I	51	I	83	I
19	19	20	17	12	68	27	M	13	I	64	I	104	I
20	19	18	20	21	78	27	M	14	I	66	M	107	I
21	15	12	21	15	63	17	I	20	M	58	I	95	I
22	20	19	22	17	78	30	M	19	M	59	I	108	I
23	22	20	25	23	90	31	M	20	M	68	M	119	M
24	14	14	16	15	59	27	M	15	I	59	I	101	I
25	16	21	23	21	81	29	M	15	I	66	M	110	I

RELATÓRIO

I = inferior M = médio S = superior

4a. D

	AUTOCONCEITO					TDE							
	Escore Pessoal	Escore Escolar	Escore Familiar	Escore Social	Escore Total	Escrita		Aritmética		Leitura		Escore EBT	
1	13	16	16	17	62	19	I	12	I	44	I	75	I
2	11	14	14	12	51	25	I	17	I	60	I	102	I
3	11	18	19	19	67	29	M	20	M	69	S	118	M
4	12	15	20	16	63	29	M	15	I	59	I	103	I
5	19	16	18	19	72	32	S	25	S	70	S	127	S
6	11	13	20	19	63	25	I	17	I	67	M	109	I
7	11	12	12	7	42	25	I	15	I	61	I	101	I
8	11	13	19	15	58	26	I	10	I	61	I	97	I
9	11	12	16	14	53	13	I	13	I	45	I	71	I
10	13	15	18	12	58	28	M	16	I	68	M	112	M
11	15	17	20	17	69	31	M	21	M	70	S	122	S
12	14	17	18	18	67	28	M	20	M	67	M	115	M
13	12	15	19	17	63	29	M	15	I	64	I	108	I
14	14	15	17	13	59	21	I	19	M	15	I	55	I
15	14	16	21	19	70	25	I	16	I	61	I	102	I
16	17	11	17	12	57	30	M	16	I	63	I	109	I
17	15	13	20	16	64	26	I	17	I	64	I	107	I
18	12	17	22	18	69	32	S	18	I	70	S	120	M
19	15	18	12	17	62	16	I	21	M	63	I	100	I
20	15	15	18	17	65	11	I	14	I	45	I	70	I
21	19	15	17	15	66	26	I	12	I	61	I	99	I
22	16	14	14	16	60	31	M	18	I	69	S	118	M
23	17	17	21	16	71	27	M	21	M	64	I	112	M
24	13	13	13	11	50	31	M	27	S	66	M	124	S
25	15	15	20	16	66	15	I	22	M	52	I	89	I
26	14	16	16	19	65	31	M	22	M	66	M	119	M
27	11	18	18	18	65	32	S	20	M	64	I	116	M
28	13	13	17	15	58	30	M	20	M	67	M	117	M
29	16	16	15	18	65	30	M	25	S	63	I	118	M
30	16	17	20	18	71	20	I	15	I	13	I	48	I

RELATÓRIO

I = inferior M = médio S = superior

4a. Rec.

	AUTOCONCEITO					TDE							
	Escore Pessoal	Escore Escolar	Escore Familiar	Escore Social	Escore Total	Escrita		Aritmética		Leitura		Escore EBT	
1	13	12	15	14	54	16	I	12	I	46	I	74	I
2	12	11	15	14	52	18	I	10	I	54	I	82	I
3	17	13	22	20	72	5	I	8	I	28	I	41	I
4	13	11	16	15	55	17	I	13	I	48	I	78	I
5	16	14	20	21	71	10	I	1	I	32	I	43	I
6	11	11	16	11	49	33	S	14	I	69	S	116	M
7	13	15	15	15	58	26	I	14	I	63	I	103	I
8	16	19	24	21	80	9	I	9	I	40	I	58	I
9	14	15	16	18	63	26	I	8	I	63	I	97	I
10	18	10	17	20	65	27	M	9	I	65	I	101	I
11	15	14	20	18	67	25	I	12	I	60	I	97	I
12	17	12	13	17	59	8	I	18	I	30	I	56	I
13	15	15	19	13	62	11	I	11	I	40	I	62	I
14	14	15	19	16	64	23	I	12	I	62	I	97	I
15	19	14	20	15	68	21	I	8	I	64	I	93	I
16	12	14	23	18	67	15	I	13	I	47	I	75	I
17	17	12	13	10	52	12	I	10	I	49	I	71	I
18	15	15	17	16	63	16	I	12	I	63	I	91	I
19	10	8	15	12	45	11	I	15	I	46	I	72	I
20	12	6	13	15	46	25	I	11	I	59	I	95	I
21	15	14	23	21	73	26	I	17	I	60	I	103	I