

AUTOCONCEITO E RECONHECIMENTO DE PALAVRAS EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Claudia Araújo da Cunha¹ – Universidade Federal de Uberlândia
Fermio Fernandes Sisto – Universidade São Francisco
Fernanda Machado – Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo discutir as relações entre o reconhecimento de palavras e o autoconceito de 300 crianças de 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Para tanto, utilizou-se a Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil e um teste de reconhecimento de palavras. Os dois instrumentos foram aplicados coletivamente em crianças, de ambos os sexos, de duas escolas da rede pública de uma cidade do interior de Minas Gerais. Os coeficientes de correlação entre as medidas de autoconceito e reconhecimento de palavras atingiram os critérios nas situações relacionadas ao social e ao pessoal. Em razão disso, as crianças que adquiriram a habilidade de reconhecer palavras informaram que se sentem, sem maiores preocupações, medos e ansiedades, e sentem vontade de ajudar os amigos e de serem ajudados.

Palavras-chave: avaliação em psicologia educacional; reconhecimento de palavras; autoconceito

SELF-CONCEPT AND WORD RECOGNITION AMONG ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

The purpose of this paper was to discuss the relationships between the word recognition and the self-concept of 300 children attending at the 2nd, 3rd and 4th grades of two public elementary schools of the state of Minas Gerais. The Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil and a test of word recognition were collectively administered to the children. The coefficients of correlation among the self-concept and word recognition measures reached the criteria concerning with the social and personal situations. Besides, the children who learned to recognize the word informed that they feel good, less worried, with few fear and anxiety, as well they want to help their friends and be helped.

Keywords: educational psychology evaluation; recognition of words; self-concept

INTRODUÇÃO

O processo ensino-aprendizagem suscita inúmeros questionamentos acerca do desempenho escolar daqueles que não apresentam comportamentos condizentes ao esperado. Educadores, pedagogos, psicólogos e demais profissionais da educação buscam explicações plausíveis do que esteja acontecendo, ou melhor, das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Essas dificuldades se referem a seis grandes áreas: perceptivo-atencional, psicomotora, lingüística, socioafetiva, pensamento lógico e também do pensamento criativo (Sisto, 2001; 2002a 2002b).

As dúvidas e questionamentos são muitos e não raro encontram-se nos mitos e preconceitos presentes no cotidiano escolar respostas ditas conclusivas que expliquem o fracasso escolar de um grupo de alunos. Postulados oriundos do senso comum surgem com certa regularidade, tais como:

“esta criança tem família desestruturada”, “criança pobre não aprende porque é desnutrida” e até mesmo “criança pobre não aprende porque é indisciplinada”. Essas e outras afirmativas colaboram com o surgimento e, posterior, manutenção de determinados padrões considerados “normais” em detrimento de outros menos esperados. Isso contribui com os assim chamados “comportamentos previsíveis”, no qual uma conduta leva necessariamente a outra. Ao se considerar tal posicionamento como relevante, também se afirma, ou que o sujeito já nasce pronto e acabado ou que o ambiente o molda do jeito que convém, uma vez que o sujeito nasce uma tábula rasa.

Nem só o meio, como diriam os empiristas, nem só o sujeito pré-formado frente às requisições do meio, como postulam os inatistas constituem para Piaget a base da aprendizagem construtivista. Aprendizagem construtivista não é pura aquisição de conhecimento nem também de constructos já formados. É uma aprendizagem construída em interações sucessivas entre sujeito e o objeto de estudo. Portanto, aprendizagem para Piaget é num sentido mais amplo um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função de respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais (Sisto, 1997). Diante das tentativas

¹ Contato:

Rua Saturnino Pedro dos Santos, 181 - Apto 102 - Bloco B, Bairro Jardim Finotti, CEP: 38408-090 – Uberlândia – MG.
E-mail: ccunha@triang.com.br

frustradas de se combater o fracasso escolar, alguns professores se esforçam em identificar as causas que interferem de forma negativa no rendimento dos estudantes brasileiros e contribuem para a manutenção desse perverso cenário.

O fracasso escolar das crianças brasileiras é um problema que deve ser resolvido, já que não concorre para a recuperação do indivíduo diante do processo educacional, levando-o a desilusões sucessivas e, muitas vezes, contribuindo com o aumento dos índices de evasão escolar (Sisto & Martinelli, 2006; Cunha, Sisto & Machado, 2006;). Assim, os esforços desenvolvidos por governos e educadores no sentido da ampliação das vagas existentes nos estabelecimentos de ensino perdem, em parte, a sua eficácia, já que os próprios estabelecimentos de ensino não são capazes de assegurar a recuperação e a continuidade dos estudos do indivíduo.

Na última década, diversas medidas foram adotadas por governos com a finalidade de combater o fracasso escolar, como, por exemplo, implantação de classes de aceleração, incentivos aos estabelecimentos de ensino para o combate dos elevados índices de evasão escolar por meio da distribuição de prêmios e recursos financeiros, maiores exigências quanto à formação profissional dos professores, promoção automática dos alunos, entre outras. Contudo, tais medidas revelaram-se pouco eficientes, visto que ainda é possível encontrar, em nossos estabelecimentos de ensino, um número bastante alto de crianças com um desempenho escolar insatisfatório, principalmente no que tange ao processo de alfabetização (Sisto & Fernandes, 2004).

Porém, apesar das inúmeras causas que surgem associadas ao fracasso escolar, muitos estudiosos optaram por investigar o processo de decodificação da palavra realizado por indivíduos durante a leitura e a escrita (Courrieu & Falco, 1989; Aaron, Joshi, Ayotollah, Ellsberry, Henderson & Lindsey, 1999; Rey, Ziegler & Jacobs, 2000; Sisto, 2002^a), e outros mais especificamente o reconhecimento de palavras (Kingenski & Sisto, 2004; entre outros). Assim, por acreditarem que o eficiente reconhecimento da escrita pode conduzir o indivíduo ao sucesso em termos de leitura e escrita, muitos estudos são realizados com o propósito de avaliar as habilidades de escrita do indivíduo e de propor estratégias instrucionais corretivas, no caso de

uma suposta defasagem. Dessa forma, por meio da avaliação das habilidades de escrita, casos críticos, constituídos por indivíduos que apresentam risco com relação à aprendizagem da leitura e da escrita, podem ser identificados prematuramente, possibilitando a tomada de providências em tempo hábil, tendo em vista a recuperação do próprio indivíduo dentro do contexto educacional, afastando-o, assim, da possibilidade do fracasso escolar.

O reconhecimento de palavras se constituiu em um tema de pesquisa que, por décadas, vem despertando o interesse de muitos estudiosos. Além disso, observou-se seu direcionamento para vários caminhos, assumindo, assim, perspectivas igualmente relevantes.

Com relação à aquisição precoce da capacidade de leitura e escrita, Gutierrez (1994) afirmou que as habilidades fonológicas podiam ser desenvolvidas em crianças pré-escolares antes da alfabetização, pois o ensino de tais habilidades poderia facilitar o aprendizado subsequente da leitura e da escrita. O autor também afirmou que as habilidades fonológicas poderiam, ainda, influenciar as estratégias iniciais que a criança utilizaria para leitura e escrita.

Jimenez Gonzalez (1997) advertiu que, em crianças incapazes de ler mesmo numa ortografia transparente, a ocorrência de um déficit em consciência fonológica poderia explicar as dificuldades na superação do estágio alfabético. Peereman, Content e Bonin (1998) também verificaram, em seus estudos, pequenas evidências que comprovaram que a consistência som-impressão influenciou a codificação ortográfica no reconhecimento visual da palavra. Porém, para Braten, Lie, Andreassen e Olaussen (1999), que pesquisaram o tempo livre de leitura e o processamento ortográfico no reconhecimento de palavras, a robustez da habilidade ortográfica era independente do processamento fonológico mesmo dentro do contexto de uma linguagem ortograficamente regular.

Muitos pesquisadores concentraram suas pesquisas na avaliação da eficiência das diferentes metodologias de ensino empregadas na instrução da leitura e da escrita. Assim, Juel (1995) advertiu que a utilização de textos previsíveis e o emprego da escrita para fomentar letras-sons poderiam proporcionar bons resultados para professores e crianças que temiam a instrução da leitura por meio de textos e livros descontextualizados do ambiente do aprendiz. Ainda com relação à eficiência dos diferentes métodos empregados na instrução inicial da leitura e

da escrita, Furner (1983) afirmou que o desenvolvimento da habilidade de escrita à mão podia ser interpretado como um processo de aprendizagem perceptual. Segundo o autor, a discriminação facilitava as tarefas de combinação, os exercícios de traçar não eram eficazes para desenvolver a formação correta de letras e os modelos em movimento eram superiores aos modelos imóveis. Entretanto, apesar das inúmeras pesquisas que procuraram avaliar e aperfeiçoar a eficiência dos métodos utilizados no reconhecimento de palavras, Alexander e Pate (1991) ponderaram que a informação essencial para o aprendizado vinha não apenas na forma escrita ou oral, mas também por meio das experiências e conhecimentos do indivíduo. Assim, certos elementos do aprendiz, ambiente e processos de linguagem deviam ser identificados como auxiliares no desenvolvimento de programas instrucionais eficientes de reconhecimento de palavras.

Frente ao desafio de obter maiores esclarecimentos sobre fenômeno tão complexo, muitos estudiosos brasileiros, também se preocuparam com a eficiência das crianças em reconhecer palavras. Graminha, Machado, Francischini e Befi (1987) mostraram que é possível aumentar o desempenho acadêmico de crianças, em fase de alfabetização, com dificuldades específicas na discriminação de sílabas semelhantes quanto ao som e/ou grafia, tanto na leitura quanto na escrita. Ao lado disso, Jaeger, Schosler e Wainer (1998) estudaram a aquisição da escrita em crianças e em adultos matriculados no segundo ano de alfabetização. Constataram, por meio da aplicação de um ditado, que os adultos tiveram um índice significativamente maior de erros, o que levou a concluir que tais sujeitos tiveram maiores dificuldades na resolução da tarefa proposta. As crianças também obtiveram um melhor desempenho quando os resultados foram analisados sob a ótica da familiaridade semântica dos vocábulos, tanto para palavras simples quanto complexas.

A escola tem como papel fundamental não somente fazer com que a criança aprenda a lidar com as demandas cognitivas que lhe são cobradas, mas também com a necessidade de se integrar a esse novo mundo social. Dessa forma, experimentar o fracasso pode gerar um sentimento de insegurança, falta de confiança, agressividade, baixo autoconceito, dificuldades de ajustamento e

de autocontrole, entre outros (Carneiro, Martinelli, Sisto, 2003; Sisto & Fernandes, 2004; Bazi & Sisto, 2006). Se a criança que entra na escola já leva consigo experiências anteriores de fracasso, baseada em suas relações familiares, esse sentimento básico de insegurança poderá se manter (Sisto, 2001; 2002).

Toda criança chega na escola com experiências anteriores que já lhe deram uma visão de si mesma. Experiências essas que tanto podem reforçar essa imagem como propiciar experiências que as modifiquem. Os pais juntamente com os professores passam a ser também um referencial para a criança. As outras crianças, por sua vez, passam a ser o referencial de análise em tudo o que se é capaz de realizar nesse momento.

Diversas pesquisas têm informado que as dificuldades de escolarização, nas quais um indicador é o reconhecimento de palavras, se relaciona com o autoconceito. O autoconceito neste estudo foi entendido como “um produto da interação entre a pessoa e seu meio ambiente, durante seu processo de construção social e ciclo de vida, acompanhado de uma avaliação de suas capacidades, realizações, experiências e representações” (Sisto & Martinelli, 2004, p8).

Também faz parte de um consenso o fato de que o autoconceito começa a ser construído na infância. Assim, pode-se dizer que não se nasce com um conceito próprio, predeterminado, mas que ele se desenvolve no decorrer da vida. Nesse sentido, Coopersmith (1967) afirma que as crianças recebem informações sobre si mesmas dos adultos significativos em sua vida e que dessas impressões recebidas desenvolvem uma imagem positiva ou negativa sobre si mesmos. Dessa forma, o autoconceito é fortemente influenciado pelas relações sociais que se travam entre o indivíduo e o meio no decorrer de sua existência (Sisto & Martinelli, 2004; Sisto & Martinelli, 2006).

Por sua vez, Fini (2000), afirma que é entre os membros de uma família que ocorre o estabelecimento de vínculos, que podem ser harmoniosos, afetivos e solidários ou carregados de raiva e ressentimentos. Assim, é na interação com os pais que a criança percebe o que se espera dela. Coopersmith (1967) também salienta a importância da família no desenvolvimento de um autoconceito positivo e saudável; padrões que combinam limites claros e estritos com disciplina firme, mas sem negligenciar o calor e afeto, são os mais favoráveis para o desenvolvimento positivo do autoconceito.

Por sua vez, para Simões (1997) e Sisto e Martinelli (2004), o autoconceito escolar pode ser

definido como o universo de representações que o aluno tem das suas capacidades, das suas realizações escolares, bem como as avaliações que ele faz dessas mesmas capacidades e realizações.

Também se verifica a tentativa de encontrar relações entre esse constructo e as dificuldades de aprendizagem evidenciando-se que os sujeitos que apresentam maiores dificuldades têm apresentado um autoconceito mais rebaixado que seus pares sem dificuldades (Chovan & Morrison, 1984; Chapman, 1988; Durrant, Cunningham & Volker, 1990; Jesus & Gama, 1991; Leondari, 1993; Seco, 1993; Rothaman & Cosden, 1995; Estevão & Almeida, 1999; Jacob & Loureiro, 1999; Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003; Cunha, Sisto & Machado, 2006).

As pesquisas brasileiras também têm reconhecido a importância do autoconceito na vida pessoal, social e acadêmica dos indivíduos. Alencar (1979) investigou as atitudes de alunos em relação à escola, a si mesmos e aos colegas, considerando-se o sexo, *status* sócio-econômico e idade, em sujeitos da primeira série do segundo ciclo fundamental. Observou que os alunos do sexo feminino e os sujeitos mais velhos apresentaram atitudes mais positivas em relação à escola do que os do sexo masculino e os sujeitos mais novos. Quanto ao seu autoconceito como aluno e atitudes em relação aos colegas, os sujeitos de nível sócio-econômico médio e do sexo feminino apresentaram atitudes mais positivas.

Por sua vez, Silva e Alencar (1984) investigaram a relação entre autoconceito, rendimento acadêmico e a escolha do lugar para sentar entre alunos de nível socioeconômico médio e baixo. Puderam constatar apenas a existência de uma relação significativa entre o autoconceito e o rendimento acadêmico, sendo que quanto mais elevado o autoconceito, melhor o desempenho acadêmico. Ao lado disso, Medeiros (2000) encontrou relações entre o autoconceito de competência e o rendimento escolar, pensamento divergente, assertividade social e resolução de problemas.

Algumas pesquisas têm se detido no estudo de sujeitos que apresentam histórico de reprovação, baixo desempenho ou dificuldades de aprendizagem. Segue esta linha de investigação o estudo de Jesus e Gama (1991) que avaliaram as relações entre desempenho escolar, autoconceito e atitude em relação à escola em alunos com e sem histórico de reprovação. Os dados relativos à

atitude indicaram alta relação com o desempenho acadêmico. E, em relação ao autoconceito, os sujeitos que obtiveram resultados mais elevados foram os alunos que apresentavam melhor desempenho escolar.

Com preocupação semelhante, Martins (1997) investigou as diferenças do autoconceito entre crianças repetentes e não repetentes de ambos os sexos. Os resultados apontaram para diferenças significantes entre sujeitos repetentes e não repetentes em relação ao autoconceito, porém não foram significativas entre os sexos. Verificou-se também que ambos os grupos descrevem-se mais positivamente do que negativamente e que o autoconceito não se correlacionou com a variável repetência.

No estudo de Jacob & Loureiro (1999) foi avaliado o autoconceito de estudantes do ensino fundamental, com bom e baixo desempenho acadêmico. Os dados sugerem um autoconceito mais positivo dos sujeitos do grupo de bom desempenho acadêmico em relação aos sujeitos do grupo de baixo desempenho acadêmico, sendo estas diferenças somente significativas estatisticamente para as categorias do autoconceito intelectual e acadêmico e de comportamento. Esses resultados foram corroborados pelo estudo de Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) e Cunha, Sisto e Machado (2006),

Nos estudos encontrados não foram relatadas pesquisas que envolvessem o reconhecimento de palavras e autoconceito. Em decorrência, para a presente pesquisa colocou-se como objetivo verificar possíveis relações entre o reconhecimento de palavras e o autoconceito geral, pessoal, familiar, escolar e social de um grupo de crianças do ensino fundamental de uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais. Mais especificamente, a expectativa é que as correlações não sejam nulas, mas estejam no intervalo de 0,20-0,40, consideradas baixas. Essa expectativa se deve ao fato de que não se trata de constructos similares, situação em que se esperariam correlações moderadas (0,40-0,60).

MÉTODO

Participantes

Participaram da pesquisa 300 alunos, sendo 157 do sexo masculino (52,3%) e 143 do sexo feminino (47,7%). As idades das crianças variaram de 6 a 15 anos (média = 9,10; mediana = 10; moda = 9; desvio padrão = 1,37), sendo que a maioria dos sujeitos tinha entre 7 e 11 anos, perfazendo um total de 95,4% da amostra. Eram todos alunos de segunda, terceira e quarta séries do ensino

fundamental de escolas públicas de uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais.

Materiais e Procedimentos Utilizados

Os dois instrumentos foram aplicados coletivamente, um a um, pela professora regente de cada classe. Nessa aplicação houve a participação de um auxiliar de pesquisa. A seguir descrever-se-á cada um dos instrumentos

Avaliação do reconhecimento de palavras (Kingenski & Sisto, 2004)

As palavras, que compõem o instrumento para avaliação do reconhecimento de palavras, foram organizadas em ordem alfabética para a sua montagem. Para cada palavra foram criadas duas outras com erros gramaticais.

Exemplo para as palavras *chuva*, *gato* e *pato*:

- 1) xuva - duva - chuva
- 2) chato - gato - gago
- 3) pato - gato - pado

O instrumento tomou a forma de um teste de múltipla escolha, composto por 221 itens, sendo que cada item possuía três alternativas de resposta, das quais somente uma era a correta. Os alunos foram avaliados mediante o número de acertos obtidos, cuja possibilidade de pontuação variou entre 0-221 pontos.

Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ)

A Escala de Auto-Conceito Infanto-Juvenil foi construída e validada por Sisto & Martinelli (2004). A escala é constituída por um questionário formado por perguntas relacionadas ao âmbito pessoal, familiar, escolar e social dos sujeitos. Os exemplos devem ser explicados para as crianças, e se for o caso, colocá-los na lousa. Uma vez que todos os sujeitos tenham ocupado seus lugares os lápis e os formulários foram distribuídos com as questões com as orientações. A correção foi feita seguindo as normas do Manual.

RESULTADOS

Para todas as séries, verificou-se que o desempenho na Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ), no que tange ao aspecto pessoal, apresentou uma média de 5 pontos (desvio padrão de 1,81). Considerando-se que o instrumento possibilitou uma pontuação entre 0 – 10, sendo 5 seu ponto médio, constatou-se que a

média dos alunos praticamente coincidiu com esse ponto. Ao lado disso, foi verificado que uma grande parcela dos estudantes estava compreendida entre 3 e 7 pontos, totalizando 85,4%.

Em relação ao aspecto escolar, os participantes apresentaram uma média de 5 pontos (desvio padrão de 2,33). Como na escala anterior o instrumento possibilitou uma pontuação entre 0 – 10, e o ponto médio da escala foi de 5, assim como a média dos alunos praticamente coincidiram. Também foi constatada que uma grande parcela dos estudantes estava compreendida na faixa de 4 a 8 pontos, totalizando 70%.

Por sua vez, a subescala familiar, apresentou uma média de 7 pontos (desvio padrão de 1,49), e o instrumento possibilitou uma pontuação entre 0 – 8, sendo 4 seu ponto médio. Em decorrência, a média dos alunos estava bem acima desse ponto e 87,7% dos estudantes estava compreendida entre os 5 e 8 pontos.

Para a subescala social constatou-se uma média de 9 pontos (desvio padrão de 2,49), em um intervalo possível de 0 a 12 pontos. Como o ponto médio foi de 6,5, constatou-se que a média dos alunos estava bem acima desse ponto, com 82,1% dos estudantes entre 7 e 12 pontos.

Finalmente, no que tange ao aspecto do autoconceito geral foi verificada uma média de 26 pontos (desvio padrão de 4,78). Considerando que o ponto médio do instrumento foi de 20,5, a média dos alunos ficou acima desse valor. Também se verificou que uma grande parcela dos estudantes estava compreendida entre as faixas de 24 a 30 pontos, totalizando 59,7%.

Para todas as séries, verificou-se que o desempenho no reconhecimento de palavras apresentou uma média de acertos de 170 (desvio padrão de 31,13) e pontuações variando entre 76 e 216. Tendo em conta que 110,5 foi o ponto médio, a média de acertos dos alunos ficou bem acima. Conforme ilustra a Figura 1, também se verificou que uma grande parcela dos estudantes estava compreendida entre as faixas de acertos 135 e 198, totalizando 70,1%.

Os dados da Tabela 1 fornecem os resultados das correlações entre as medidas de autoconceito reconhecimento de palavras. Esses dados sugerem que os autoconceito nas situações pessoal e social foram os que se correlacionaram dentro do critério proposto para avaliar a intensidade da correlação. Entretanto esse nível de correlação não se mantém em todas as séries, pois em relação ao autoconceito pessoal ele se deu na segunda série (para os dois

sexos e no total) e na quarta ele não ocorreu para o sexo masculino. Diferentemente, no autoconceito social esse nível de correlação foi observado nas crianças de segundas e terceiras séries, mas não nas de quarta série. O mesmo não ocorreu com os autoconceito familiar e escolar, situações em que além de grande número de correlações negativas, a maior parte pode ser considerada nula.

Considerando o autoconceito, independentemente das subescalas familiar, social, escolar e social, as séries e sexos também mostraram diferenças. Assim, na segunda série o

coeficiente de correlação alcançou o nível esperado apenas quando os dados foram analisados independentemente de sexo; por sua vez, na terceira série tanto para ambos os sexos como no total os índices atingiram o critério proposto; na quarta série apenas na terceira série o índice foi satisfeito; e, finalmente, independentemente de série também o coeficiente ficou no intervalo proposto.

Ao lado disso, considerando as subescalas independentemente das séries, as medidas de autoconceito social e pessoal atingiram o critério, mas não as subescalas dos autoconceitos escolar e familiar.

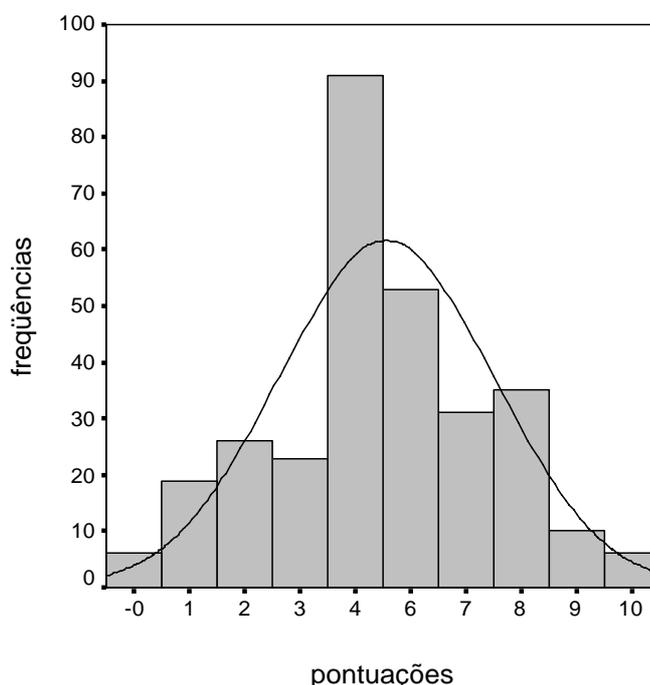


Figura 1. Frequência das pontuações no autoconceito escolar.

Tabela 1. Correlações entre o Autoconceito e o Reconhecimento de Palavras.

	série	sexo	Autoconceito					
			Pessoal	Escolar	Familiar	Social	Geral	
Reconhecimento de Palavras	2 ^a	Masc.	0,27	-0,18	-0,25	0,25	0,07	
		Fem.	0,21	-0,27	-0,02	0,22	0,09	
		Total	0,29	-0,19	-0,10	0,28	0,21	
	3 ^a	Masc.	0,01	-0,00	0,08	0,36	0,21	
		Fem.	0,08	0,06	0,09	0,24	0,22	
		Total	0,12	0,03	0,13	0,34	0,25	
	4 ^a	Masc.	0,07	-0,11	-0,02	0,15	0,04	
		Fem.	0,28	-0,07	0,14	-0,04	0,21	
		Total	0,22	-0,12	0,06	0,10	0,18	
	Geral			0,23	-0,13	0,09	0,23	0,21

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicaram que as medidas de autoconceito pessoal, escolar, familiar, social e geral apresentaram uma pontuação alta, evidenciando que essas crianças se autoperceberam como estando bastante bem. No entanto, cabe destaque ao autoconceito familiar e social, uma vez que os participantes apresentaram nesses aspectos pontuações bem acima da média. Isso significa que os participantes se avaliaram como alegres e contentes com seus irmãos, bem adequados e adaptados às exigências do lar e com um relacionamento de confiança e leal com seus pais. Também se perceberam bem intelectualmente, se compararam ou se sentiram superiores aos seus amigos, têm sentido vontade de ajudar os outros e buscaram ajuda quando precisaram.

Acrescenta-se a isso o fato de que alguns aspectos merecem destaque. Dentre eles, foi possível identificar que as meninas de 2ª série demonstraram um autoconceito pessoal elevado quando acertavam a grafia das palavras. A esse respeito pode-se dizer que se sentem bem consigo próprias, sem maiores preocupações, medos e ansiedades. Já os meninos de 3ª série sentem-se bem nas relações sociais com os colegas e se percebem de forma satisfatória nessas relações. Então, quanto mais acertaram a grafia das palavras, mais sentem vontade de ajudar os amigos e de serem ajudados quando necessitarem. Avaliam-se, portanto de forma positiva frente a esses elementos.

Quanto a variável reconhecimento de palavras, pôde-se concluir que a pontuação dos participantes foi superior ao ponto médio do instrumento, evidenciando, que acertaram mais da metade da prova. Assim, foi possível constatar que os participantes obtiveram um desempenho satisfatório no que se refere ao reconhecimento ortográfico de palavras o que corrobora os achados de Kingenski e Sisto (2004).

Em se tratando de correlações significativas entre as variáveis, faz-se necessário enfatizar que a variável intelectual (reconhecimento de palavras) e a variável afetivo-emocional evidenciaram algumas correlações entre si, conforme já relatado na literatura (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003; Cunha, Sisto & Machado, 2006; Bazi & Sisto, 2006; entre outros). De modo geral, foi possível identificar que quando mais as pessoas acertavam a grafia das palavras, maior era a intensidade do autoconceito.

Acrescenta-se a isso o fato de que alguns aspectos merecem destaque e não foram encontrados na literatura, porque, em geral, o autoconceito não é avaliado nos vários ambientes sociais, mas é fornecido como um indicador geral. Primeiramente, constatou-se que os autoconceitos relacionados às situações de escola e família forneceram coeficientes ou nulos ou negativos. Analisar o que se passa no sistema de ensino público é importante para compreender o ocorrido. Na realidade, saber ler e escrever não tem sido a tônica do ensino, e o tempo (dois, três ou mais anos para uma criança aprender a escrever) não tem sido uma variável considerada importante no sistema público de ensino. Quando se considera que o autoconceito é um produto da interação da pessoa com seu entorno, quando as atividades de aprendizagem da leitura e escrita não são valorizadas na escola ou na família, o esperado seria que isso não afetasse ou se relacionasse com o autoconceito da pessoa nessas situações. Tudo leva a crer que as crianças fazem essa leitura de seu entorno e a levam em consideração ao se autoavaliarem.

Apesar disso, duas situações parecem ainda valorizar essas atividades de leitura e escrita, que seriam os amigos (autoconceito social) e a própria pessoa (autoconceito pessoal). Aparentemente, tanto as próprias crianças se autopercebem em relação a si mesmas como negativo o não saber ler e escrever como também percebem que seus amigos também o fazem. Em razão disso, as crianças que adquiriram a habilidade de reconhecer palavras, em maior ou menor intensidade, informaram que se sentem bem consigo mesmas, sem maiores preocupações, medos e ansiedades, como também que sentem vontade de ajudar os amigos e de serem ajudados quando necessitam. Ao lado disso, é necessário considerar que as relações variaram em razão de série e sexo, e sugeriram relações que não são lineares como também que as valorações poderiam estar sendo feitas em razão das situações que as crianças estariam vivenciando e do sexo de cada uma delas.

Pode-se concluir que, de maneira geral, os sujeitos que tendem a apresentar dificuldades de aprendizagem, apresentam um autoconceito rebaixado. Quando as dificuldades de aprendizagem não são visíveis, o autoconceito eleva-se. Isso sugere que a variável emocional está relacionada com a variável intelectual, corroborando a literatura especializada (Sisto & Martinelli, 2006; por exemplo).

Diante das tentativas frustradas dos governos em combater o fracasso escolar, vários estudiosos, contando com o auxílio dos profissionais que atuam na área educacional, como, por exemplo os professores, esforçam-se em identificar as causas que interferem de forma negativa no rendimento dos estudantes brasileiros e contribuem para a manutenção desse perverso cenário. Nesse contexto, Leite (1988) prefere dividir as causas que conduzem parcela significativa das crianças brasileiras ao fracasso escolar em dois grupos: os fatores extra-escolares e intra-escolares.

Assim, dentro do grupo dos fatores extra-escolares, encontram-se os elementos relacionados à realidade sócio-econômica a que está submetida a maioria da população brasileira, caracterizada pela condição de pobreza, com todas as suas conseqüências como, por exemplo, estado nutricional da criança, renda familiar, trabalho infantil, experiência pré-escolar, cultural, entre outras. E, dentro do grupo dos fatores intra-escolares, encontram-se os elementos relacionados ao cotidiano escolar como, por exemplo, distanciamento cultural entre escola pública e população atendida, formação do professor da rede de ensino público, programas e práticas escolares e burocracia pedagógica.

Como a aprendizagem é mudança de comportamento que perdura no tempo, torna-se relevante identificar quais as possíveis causas do não aprender. Dentre as possíveis causas, o aspecto afetivo-emocional constitui-se num elemento que contribui para a saúde psicológica dos sujeitos. Na realidade, esse fato pode se tornar (se já não tornou) um ciclo vicioso no sistema de ensino público brasileiro, no qual a situação do não aprender nas séries iniciais do ensino fundamental é um questão que precisa ser mais bem abordada, pois já é difícil saber se o autoconceito estaria em causa ou conseqüência das dificuldades de aprendizagem. Mais preocupante ainda, é o fato de que a valorização que a criança faz de si mesma em situação escolar não tenha se relacionado com o saber ler escrever, habilidade essa que é de fundamental importância na vida do ser humano.

REFERÊNCIAS

Aaron, P. G., Joshi, R. M., Ayotollah, M., Ellsberry, A., Henderson, J., & Lindsey, K. (1999). Decoding and sight-word naming: Are they independent components of word

recognition skill? *Reading and Writing*, 11 (2), 89-127.

Alencar, E. M. L. (1979). Atitudes de alunos com relação à escola, a si mesmos e aos colegas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 31 (4), 91-99.

Alexander, P. A., & Pate, P. E. (1991). An interactive model of word recognition: A practical stance on a relentless debate. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 7 (1), 43-58.

Bazi, G. A. P.; Sisto, F. F. (2006). Alegria, tristeza, medo e coragem em crianças com dificuldades de aprendizagem. In: F. F. Sisto & S. C. Martinelli. (Orgs.). *Afetividade e dificuldades de aprendizagem* (pp. 57-72). São Paulo: Vetor Editora.

Braten, I., Lie, A., Andreassen, R., & Olaussen, B. S. (1999). Leisure time reading and orthographic processes in word recognition among Norwegian third- and fourth-grade students. *Reading and Writing*, 11 (1), 65-88.

Carneiro, G. R. S., M., S. C. & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 427-434.

Chapman, J. W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 357-365.

Chovan, W., & Morrison, E. R. (1984). Correlates of self-concept among variant children. *Psychological Reports*, 54, 536-538.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

Courrieu, P., & Falco, S. (1989). Segmental vs. dynamic analysis of letter shape by preschool children. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 9 (2), 189-198.

Cunha, C. A., Sisto, F. F. & Machado, F. (2006). Dificuldade de Aprendizagem na escrita e o autoconceito num grupo de crianças. *Avaliação Psicológica*, 5, 153-157.

Durrant, J. E., Cunningham, C., & Voelker, S. (1990). Academic, social and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 657-663.

Estevão, C., & Almeida, L. S. (1999). Dimensões do autoconceito e sua relação com o rendimento escolar. *Psicologia Argumento*, 17 (24), 113-130.

- Fini, L. D. T. (2000). Relações entre pais e adolescentes. Em: F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L.D. T. (Orgs.), *Leituras de psicologia para a formação de professores* (pp.163-176). Petrópolis: Vozes.
- Furner, B. A. (1983). Developing handwriting ability: A perceptual learning process. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 3, 41-54.
- Graminha, S. S. V., Machado, V. L. S., Francischini, E. L., & Befi, V. M. (1987). Emprego de um procedimento de treino gradual de discriminação de sílabas em crianças com dificuldades na leitura e na escrita. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 39 (1), 84-94.
- Gutierrez, A. (1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Estudios de Psicología*, 51, 59-70.
- Jacob, A. V., & Loureiro, S. R. (1999). *Autoconceito e o desempenho escolar*. Mimeografado.
- Jaeger, A., Schossler, T., & Wainer, R. (1998). Estudo comparativo da aquisição da escrita em crianças e em adultos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 11 (3), 551-558.
- James, W. (1980). *Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Jesus, D. M., & Gama, E. M. P. (1991). Desempenho escolar: sua influência no autoconceito e atitude em relação à escola. *Cadernos de Pesquisa da UFES*, 1, 56-62.
- Jimenez Gonzalez, J. E. (1997). A reading-level match study of phonemic processes underlying reading disabilities in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 9 (1), 23-40.
- Juel, C. (1995). The messenger may be wrong, but the message may be right. *Journal of Research in Reading*, 18 (2), 146-153.
- Kingski, M. F. & Sisto, F. F. (2004). Reconhecimento de palavras nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 7 (2), 173-184.
- Kingski, M. F. & Sisto, F. F. (2004). Reconhecimento de palavras nas séries iniciais do ensino fundamental. *Teoria e Prática da Educação*, 7 (2), 173-184.
- Kingski, M. F. (2002). *Avaliação do reconhecimento de palavras*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade São Francisco. Bragança Paulista, SP.
- Leite, S. A. S. (1988). O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 69, 510-540.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19 (3), 357-371.
- Martins, S. R. S. (1997). *Autoconceito em crianças repetentes e não repetentes: dois procedimentos de avaliação*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Medeiros, S. S. (2000). *Autoconceito de competência e o rendimento escolar: um novo instrumento*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, RJ.
- Oliveira, G. C. (2000). Autoconceito do adolescente. Em: Sisto, F. F., Oliveira, G. C., & Fini, L. D. T. (Orgs.), *Leituras de Psicologia para Formação de Professores*. (pp. 58-69). Petrópolis: Vozes.
- Peereman, R., Content, A., & Bonin, P. (1998). Is perception a two-way street? The case of feedback consistency in visual word recognition. *Journal of Memory and Language*, 39 (2), 151-174.
- Rey, A., Ziegler, J. C., & Jacobs, A. M. (2000). Graphemes are perceptual reading units. *Cognition*, 75 (1), B1-B12.
- Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18 (3), 203-212.
- Seco, G. M. S. (1993). O autoconceito escolar em educadoras de infância: Um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27 (1), 119-139.
- Silva, I. V., & Alencar, E. M. L. S. (1984). Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nível sócio-econômico médio e baixo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36 (1), 89-96.
- Simões, M. F. J. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 195-210.
- Sisto, F. F. & Fernandes, D. C. (2004). Dificuldades lingüísticas na aquisição da escrita e agressividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (1), 75-84.

- Sisto, F. F. & Martinelli, S. C. (2006). O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. Em F. F. Sisto & S. C. Martinelli.(Orgs.). *Afetividade e dificuldades de aprendizagem* (pp. 13-30). São Paulo: Vetor Editora.
- Sisto, F. F. (1997). *Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças*. Petrópolis: Vozes
- Sisto, F. F. (2001). Dificuldades de aprendizagem. Em F.F. Sisto, E. Boruchovitch, L.D.T. Fini, R. P. Brenelli & S.C. Martinelli (Orgs.) *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 19-39). Petrópolis: Editora Vozes
- Sisto, F. F. (2002). Avaliação de dificuldades de aprendizagem: uma questão em aberto. Em F.F. Sisto, E. A. Dobráznszky & A. Monteiro (Orgs.). *Cotidiano escolar: questões de leitura, matemática e aprendizagem* (121-141). Petrópolis: Editora Vozes.
- Sisto, F. F., & Martinelli, S. C. (2004). *Escala de Autoconceito Infante Juvenil (EAC-IJ)*. São Paulo: Editora Vetor.
- Tamayo, A. (1985). Relação entre o autoconceito e a avaliação percebida de um parceiro significativo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 37 (1), 88-96.

*Recebido em Abril de 2007
Reformulado em Junho de 2007
Aceito em Agosto de 2007*

SOBRE OS AUTORES:

Claudia Araújo da Cunha: professora dos cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia e doutora em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas.

Fermino Fernandes Sisto: professor nos cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu na Faculdade de Psicologia da Universidade São Francisco, Doutor pela Universidad Complutense de Madrid, Livre Docente e aposentado pela UNICAMP.

Fernanda Machado: discente do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, cursando o 8º período.