

DESEMPENHO ESCOLAR E AUTOCONCEITO DE ALUNOS ATENDIDOS EM SERVIÇOS PSICOPEDAGÓGICOS

SERVIÇOS DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

*Suze Sabino da Silva¹
Denise de Souza Fleith²*

Resumo

Este estudo teve como objetivo investigar o desempenho escolar e autoconceito de crianças com queixa escolar. Participaram do estudo 78 alunos da 4ª série do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, sendo 46 atendidos em um Serviço de Apoio Psicopedagógico e 32 de classes de aceleração da aprendizagem. O desempenho acadêmico foi avaliado por uma escala de notas atribuídas por seus professores e para avaliar o autoconceito foi utilizado o Perfil de Autopercepção para Crianças. Os resultados não indicaram diferenças significativas entre os alunos atendidos no serviço psicopedagógico e alunos das classes de aceleração com relação ao desempenho escolar e autoconceito. Observou-se ganhos significativos no desempenho escolar no segundo semestre, em comparação ao primeiro semestre de 2001, por parte dos dois grupos avaliados. Foram constatadas diferenças significativas entre gênero com relação ao autoconceito.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem; Autoconceito; Atendimento psicopedagógico.

SCHOOL PERFORMANCE AND SELF-CONCEPT OF STUDENTS WHO ATTEND PSYCHOPEDAGOGICAL SERVICES

Abstract

The purpose of this study was to investigate the school performance and self-concept of students with learning difficulties. Seventy-eight 4th grade students from public schools in the Federal District participated in the study. Forty-six attended a Psychopedagogical Service and 32 were enrolled in learning acceleration classes. The school performance was assessed through teachers' evaluation and the self-concept was measured by Children Self-Perception Profile. The results indicated that there were not significant differences between students from psychopedagogical service and from acceleration classes regarding school performance and self-concept. It was noticed that both groups of students improved their school performance from first through second academic semester. It was observed differences between males and females with respect to the self-concept measures.

Keywords: Learning difficulty, Self-concept, Psychopedagogical service.

No Brasil, tem sido um grande desafio promover uma educação com qualidade, tendo em vista os problemas políticos, econômicos e sociais que, indubitavelmente, refletem diretamente na implantação e desenvolvimento das políticas públicas, especialmente, aquelas relacionadas ao ensino.

Muitos programas têm sido implementados, pelo poder público, para incentivar o ingresso de brasileiros à escola e garantir a sua continuidade e permanência, assegurando, ainda, aos indivíduos, um ensino com qualidade que possa promover plenamente a formação de sua cidadania.

¹ Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília.

² Ph.D. Psicologia Educacional. Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

Estudos desenvolvidos nesta área têm revelado que a crise relacionada à educação brasileira é marcada pelas desigualdades socioeconômicas, utilização de metodologias de ensino inadequadas ao contexto, desvalorização e despreparo dos educadores, falta de investimentos, desenvolvimento de tecnologias adequadas à formação de profissionais e indefinição de políticas públicas, que acabam por sobrecarregar a instituição, delegando à escola atribuições pertencentes a outros segmentos da sociedade (Campos, 1998; Dotti, 1995; Freller, 1999; Gouveia, 1991; Hickel, 1995; Novaes, 2000; Patto, 1991; Werneck, 2001).

Apesar da proliferação de programas voltados para a melhoria e a qualidade da escola, ainda não se conseguiu erradicar do sistema educacional público o fenômeno do fracasso escolar. Muitos estudos (Cagliari, 1985; Carlberg, 1985; Collares & Moisés, 1996; Côrrea, 1992; Fernandes, 1991; Patto, 1990, 1991; Roazzi, 1985; Tébar, 1995) têm investigado as origens e os efeitos do fracasso escolar na vida acadêmica dos alunos. Entretanto, Neves (1996, p. 9) enfatiza que “os resultados e conclusões encontrados em pesquisas relacionadas a este tema não alcançaram a sala de aula,” não possibilitando, desta forma, a diminuição dos altos índices de reprovação e evasão.

Muitos educadores atribuem o mau desempenho do aluno, o seu insucesso ou fracasso escolar, em decorrência da dificuldade de aprender e reter conteúdos. A dificuldade de aprendizagem, portanto, se constitui como um dos principais agravantes para o fracasso escolar do aluno. Neste estudo, os termos dificuldade de aprendizagem, dificuldade escolar, problema de aprendizagem serão empregados num mesmo sentido, se referindo a maneira pela qual o fracasso escolar é expresso.

Dentro da perspectiva postulada por Novaes (1977), os problemas de aprendizagem devem ser entendidos sob enfoque múltiplo considerando os fatores de ordem psicológica, os quais envolvem níveis maturacionais, habilidades intelectivas, condições psíquicas e ajustamento; biológica, onde se enquadram as deficiências físicas, distúrbios somáticos, endócrinos e neurológicos; pedagógica, referente à inoperância metodológica e curricular e precariedade do ensino; e por último, social, que envolve os contextos, familiar, escolar, econômico e cultural. Segundo a autora, independente de quais sejam as causas associadas à dificuldade de aprendizagem, o aluno não consegue rendimento escolar adequado e seu relacionamento com

o grupo é insatisfatório, o que o coloca em posição de inferioridade, gerando insegurança, bloqueios emocionais, timidez, agressividade e, especialmente, autoconceito negativo.

Interessados neste tema, Silva e Alencar (1984) desenvolveram um estudo com objetivo de averiguar a relação entre o autoconceito e diferentes variáveis, rendimento acadêmico, escolha do lugar de sentar em sala de aula, avaliação do autoconceito pelo aluno comparado a do professor e diferenças de gênero. Participaram do estudo, 500 alunos (240 do gênero masculino e 260 do feminino), com idade média de 11,3 anos, matriculados na 4ª série do ensino fundamental em escolas localizadas na cidade do Plano Piloto e Ceilândia do Distrito Federal. Constatou-se uma relação significativa entre autoconceito e rendimento escolar, ressaltando que quanto mais positivo o autoconceito do aluno, melhor foi o seu rendimento escolar. Contudo, não foi significativa a relação entre autoconceito e escolha do lugar de sentar. Os dados relativos à avaliação do aluno e a avaliação do professor acerca do autoconceito foram altamente significativos. Não foram observadas diferenças significativas entre autoconceito e nível socioeconômico dos alunos e, tampouco entre autoconceito e gênero.

Peixoto e Mesquita (1990) também conduziram uma pesquisa para investigar a relação entre autoconceito e sucesso escolar e nível intelectual e sucesso escolar em uma amostra representativa (15,8%) de alunos do distrito de Braga – Portugal. Participaram deste estudo 701 alunos do nono ano de escolaridade, com idade que variou de 14 a 18 anos. Os instrumentos utilizados para medir as variáveis foram a Escala de auto-estima de Rosenberg, as Matrizes Progressivas de Raven e um questionário para obtenção de dados sobre o sucesso escolar dos alunos. Os pesquisadores verificaram que é significativa a correlação entre nível intelectual e sucesso escolar. A partir destes resultados encontrados no estudo, Peixoto e Mesquita concluíram que a relação entre o nível intelectual e o sucesso escolar não é muito diferente da relação entre autoconceito e sucesso escolar. Neste sentido, eles sugerem que a escola deve valorizar igualmente os aspectos cognitivos e afetivos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Estevão e Almeida (1999), a fim de investigar as dimensões do autoconceito e sua relação com o rendimento escolar, utilizaram uma amostra de 330 adolescentes, sendo 183 do gênero masculino e 147 do gênero

feminino, com variação de idade entre 13 e 15 anos, do sexto ao nono ano de escolaridade e pertencentes a famílias de baixa renda. Os alunos foram divididos em quatro grupos de acordo com a variável rendimento escolar. Os critérios utilizados para a classificação dos grupos foram reprovações passadas e classificação no primeiro período do ano letivo. Os instrumentos utilizados no estudo foram *Physical Self-Description Questionnaire* (PSDQ), *Self-Concept as a Learner Scale* (SCAL). Os resultados encontrados indicaram que os alunos com dificuldade de aprendizagem apresentaram um autoconceito acadêmico mais baixo quando comparados com os alunos dos outros grupos. Os alunos que obtinham um número maior de reprovações e de negativas apresentaram um autoconceito acadêmico mais baixo, destacando as subescalas “Confiança nas Capacidades” e “Motivação”. Os pesquisadores concluíram que os alunos com dificuldades de aprendizagem ou que experienciam situações de insucesso escolar são menos aceitos e mais rejeitados que os alunos sem problemas escolares.

Contrariamente aos estudos anteriores, Souza (1996) realizou um estudo sobre o autoconceito e dificuldades de aprendizagem escolares, de 50 crianças (28 meninos e 22 meninas) de 8 a 10 anos de idade, do Ciclo Básico de escolas localizadas na cidade de São Paulo, encaminhadas a uma clínica-escola de Psicologia com queixa de dificuldade de aprendizagem. Entrevistas individuais foram conduzidas para identificar as percepções das crianças acerca de si mesma, da escola e da sua família. Por meio das análises das entrevistas, a pesquisadora constatou que a variável dificuldade de aprendizagem não interferiu no autoconceito das crianças. Elas demonstraram um autoconceito positivo, parecendo não perceberem sua dificuldade de aprendizagem como um problema para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. As crianças referiram-se ao ambiente escolar como um lugar para aprender a ler e escrever, denotando o seu valor primordial.

Estes resultados talvez possam ser explicados a partir do que diz Salvador e cols. (2000), ao afirmar que no início do processo de escolarização os alunos não têm uma percepção precisa de suas habilidades e tampouco, as relacionam com o seu desempenho acadêmico, uma vez que esse desempenho não parece incidir claramente no seu autoconceito. Com a escolaridade mais avançada o aluno mais realista e ajustado é capaz de perceber melhor o impacto dos resultados acadêmicos por meio da percepção das suas habilidades e competências. “Na

medida em que essa percepção se consolida, a relação entre autoconceito e rendimento escolar tem por fim, um caráter recíproco” (p. 99).

Diante destas constatações, verifica-se a necessidade da escola incluir em seu programa de ensino atividades que valorizem e reforcem nos alunos atitudes de autonomia, iniciativa e criatividade para a solução de problemas, autocrítica, autopercepção de suas habilidades, autoavaliação dos seus atributos como pessoa, bem como o respeito por si mesmo e pelo próximo. Neste sentido, é necessário ressaltar o papel relevante do psicólogo escolar tanto na estimulação e orientação dos educadores, como também na utilização no seu trabalho de intervenção junto ao aluno e pais.

Observa-se nas escolas públicas de ensino fundamental do DF, um aumento, a cada ano, na procura por serviços de atendimentos especializados com vistas à melhoria do desempenho escolar dos alunos. Dentre estes serviços, destaca-se o Serviço de Apoio Psicopedagógico, da Secretaria de Estado de Educação do DF. Este serviço destina-se às crianças da educação infantil e crianças matriculadas nas quatro primeiras séries do ensino fundamental das escolas públicas do DF, que apresentam dificuldades de aprendizagem, em decorrência de: “problemas psicológicos de caráter biopsicosociais e/ou problemas psicomotores (dificuldade de adaptação escolar e problemas de comportamento); problemas pedagógicos por defasagem pedagógica ou dificuldades nos processos de leitura, escrita ou matemática; e/ou problemas fonoaudiológicos (dificuldades de comunicação, oral e escrita, voz e audição) provenientes de problemas neurológicos, perceptivos, sensoriais moderados e leves, fatores sociais, econômicos e culturais” (Fundação Educacional do Distrito Federal, 1994, p. 9). A abordagem metodológica centra-se nas diferenças individuais do aluno, considerando-se os pré-requisitos necessários ao processo de ensino-aprendizagem e utilizando-se estratégias apropriadas às áreas de intervenção psicológica, pedagógica e/ou de linguagem.

O encaminhamento das crianças é feito pela professora, em conjunto com a equipe escolar, para a gerência regional de ensino à qual a escola referente está vinculada, onde é realizada a triagem e direcionamento do aluno à equipe pedagógica. Esta equipe geralmente é formada por um psicólogo e um pedagogo. As sessões de atendimento às crianças ocorrem duas vezes por semana, em dias alternados e em horário contrário às aulas, com duração

de uma hora e vinte cada. O atendimento é realizado em grupo de cinco crianças ou individualmente, dependendo das circunstâncias. Geralmente, a criança recebe intervenção da área pedagógica e psicológica simultaneamente. A permanência da criança no serviço de atendimento, de modo geral, é de 1 ano; ultrapassado este período, a criança poderá ser submetida, novamente, a avaliação psicopedagógica. As atividades básicas desenvolvidas pelo serviço são triagem, diagnóstico, procedimentos administrativos, atendimento à criança e intervenção junto à família e à escola da criança.

A partir de 2000, a Secretaria de Educação do Distrito Federal implantou, ainda, em seu sistema educacional público, o programa de aceleração da aprendizagem, com a finalidade de regularizar o fluxo escolar dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Este programa se propõe a desenvolver estratégias pedagógicas de aceleração da aprendizagem, com base no currículo básico, que sejam significativas e que promovam a autoestima do aluno. Espera-se que o aluno, ao final do ano letivo, possa ser promovido para a série em que apresente condições para prosseguir regularmente os estudos. Os conteúdos programáticos estão organizados por objetivos e habilidades adotadas em diferentes unidades. São disponibilizados materiais didáticos específicos para os alunos e professor.

Estão previstas três fases de aceleração: alfabetização até 3ª série, 1ª a 6ª série e 5ª série até a 8ª série. Os critérios para a formação das classes são faixa etária, série escolar e domínio da leitura e escrita. Têm prioridade os alunos mais velhos (até 17 anos), que apresentem defasagem de idade e de série superior a dois anos. A classe é composta por, no máximo, 25 alunos. A adesão do professor da rede se dá de maneira voluntária, mediante indicação de superiores, o qual receberá capacitação técnica de 40 horas/aula para iniciar as atividades e, ao longo do período, supervisão técnico-pedagógica sistematizada (Centro de Ensino Tecnológico de Brasília, 2000).

Com base no alto índice de encaminhamentos de crianças com queixa escolar para as unidades do Serviço de Apoio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, buscou-se averiguar a influência desse serviço no desempenho escolar e autoconceito dos alunos atendidos. A questão de pesquisa investigada neste estudo foi: Existem diferenças entre alunos, do gênero masculino e feminino, atendidos no serviço de apoio psicopedagógico e alunos de classes de aceleração de

aprendizagem com relação ao desempenho escolar e autoconceito?

MÉTODOS

Delineamento

Um delineamento quase-experimental (Gall, Borg & Gall, 1996) foi utilizado para responder à questão de pesquisa.

Participantes

Alunos do SATPP. Participaram deste estudo 46 alunos (31 do gênero masculino e 15 do feminino), com idade média de 13 anos, variando entre 11 e de 16 anos. Todos os alunos eram atendidos por equipes do Serviço de Atendimento Psicopedagógico (SATPP), da Secretaria de Educação do Distrito Federal, distribuídas em três Gerências Regionais de Ensino. A maioria dos alunos (83%), estudava em turmas de 4ª série do ensino fundamental e os 17% restantes estudavam nas classes de aceleração (CA), envolvendo 32 escolas da rede pública do DF. Houve maior concentração de alunos (83%) no turno matutino. Cerca de 54,3% dos alunos já tinham sido reprovados pelo menos uma vez em umas das séries do ensino fundamental. A maior parte dos alunos era proveniente de famílias de classe média-baixa, considerando-se como critério o nível de escolaridade e profissão dos pais (veja Tabela 1).

Tabela 1: Escolaridade e Profissão dos Pais ou Responsáveis pelos Alunos Atendidos no SATPP Participantes do Estudo (n=40).

Escolaridade	Pai	Mãe
Ensino fundamental	15	17
Ensino Médio	10	13
Ensino Superior	1	4
Não informaram Profissão	14	6
Funcionário Público	10	5
Serviços Domésticos	3	8
Comerciante	4	5
Autônomo	6	4
Aposentado	3	2
Do lar	0	11
Desempregado	1	1
Não informaram	13	5

Nota. Os dados dos pais de seis alunos participantes do estudo não foram disponibilizados para consulta.

A queixa mais freqüente para o encaminhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem ao SATPP fazia referência ao desenvolvimento cognitivo do aluno, seguido pelos aspectos emocional, social e psicomotor (veja Tabela 2). Dos prontuários que constavam à data de ingresso do aluno no SATPP, cerca de (70%) dos alunos tinham ingressado no ano de 2000/2001, isto é, tinham um tempo médio de um ano e meio de permanência no atendimento.

Tabela 2: Freqüência das Queixas do Encaminhamento dos Alunos Participantes do Estudo.

Queixas	f	%
Cognitivo	11	24
Cognitivo e emocional	11	24
Emocional	5	11
Cognitivo e social	5	11
Cognitivo, emocional, psicomotor e social	4	9
Cognitivo, emocional e psicomotor	2	4
Cognitivo, psicomotor e social	1	2
Sem informação	7	15
Total	46	100

Alunos das classes de Aceleração. Integraram, ainda, a amostra de alunos, um grupo composto de trinta e dois alunos, sendo 11 do gênero masculino e 21 do feminino, matriculados nas classes de aceleração da aprendizagem em nível de 4ª série. A faixa etária dos participantes era de 11 a 15 anos e a idade média de 13 anos. De modo geral, os alunos eram provenientes de famílias de nível socioeconômico baixo. 56,2% dos alunos estudavam no turno matutino e 43,8% no turno vespertino. A participação destes alunos no estudo deve-se as características de desempenho escolar semelhantes aos alunos que freqüentam o SATPP, ambas crianças, apresentam dificuldade de aprendizagem, e na maioria das vezes, possuem em seu histórico escolar, reprovação ou desnível entre série e idade, caracterizada como insucesso escolar.

Instrumentos

Perfil de Autopercepção para Crianças. Esta escala foi desenvolvida para avaliar o julgamento da criança sobre sua competência em domínios específicos e de maneira global (Harter, 1985). Este instrumento contém seis subescalas que envolvem cinco domínios específicos: competência escolar, aceitação social,

competência atlética, aparência física, conduta comportamental e a auto-estima global. A subescala competência escolar explora a percepção da criança sobre sua competência ou habilidade relacionada ao seu desempenho escolar. Um exemplo de item desta subescala é “Algumas crianças acham que fazem muito bem o trabalho escolar, mas outras crianças se preocupam se elas vão dar conta de fazer o trabalho escolar”. A subescala aceitação social avalia a extensão em que as crianças se percebem como populares ou aceitas pelos pares. Um exemplo de item desta subescala é “Algumas crianças têm muitos amigos, mas outras crianças não têm tantos amigos”.

A subescala competência atlética investiga conteúdos envolvendo habilidades esportivas. Um item desta subescala é “Algumas crianças se saem muito bem em qualquer tipo de esportes, mas outras crianças sentem que não são tão boas em se tratando de esportes”. Os itens da subescala aparência física avaliam o grau em que cada criança está satisfeita com sua forma física. A título de ilustração, segue um exemplo de item desta subescala: “Algumas crianças desejariam que seu corpo fosse diferente, mas outras crianças gostam de seu corpo do jeito que ele é”. A subescala conduta comportamental investiga o grau em que a criança se comporta e age da forma que ela supõe que deva agir a fim de evitar problemas. Um exemplo de item é “Algumas crianças se comportam muito bem, mas outras crianças geralmente acham difícil se comportar bem”. Os itens da subescala auto-estima global dizem respeito a extensão em que a criança gosta de si mesma como pessoa, se está feliz com seu modo de vida e se é feliz. Um item desta subescala é “Algumas crianças gostam do tipo de pessoa que elas são, mas outras crianças muitas vezes gostariam de ser outra pessoa”. Cada subescala contém seis itens. Cada item inclui duas sentenças opostas descrevendo características de uma criança. A criança é instruída a decidir qual o tipo de criança é mais parecida com ela, e em seguida é solicitada a indicar se sua resposta se aplica mais ou menos ou totalmente a ela. Cada item é avaliado em uma escala de 1 a 4, onde o escore 1 indica percepção negativa de sua competência enquanto que o escore 4 indica uma percepção positiva de sua competência. Cada escala apresenta um escore final, obtido por meio da soma de pontos dos itens que compõem a escala (Harter, 1985). Marsh e Gouvenet (1989) apresentam evidência de validade de construto para esta escala. Análises

fatoriais indicaram que as cargas de fatores variaram de 0,32 a 0,75. Da mesma forma, análises de multitraços-multimétodos indicaram evidência de validade convergente para este instrumento.

Análise Documental. Foram analisados a ficha de encaminhamento, a ficha de anamnese e o relatório psicopedagógico dos alunos, com o objetivo de identificar os principais motivos pelos quais eles foram encaminhados para o SATPP, delinear o perfil desta clientela e identificar o diagnóstico e prognóstico construído, acerca do problema do aluno. A ficha de encaminhamento é um instrumento preenchido pelo professor onde são levantadas as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno e os comportamentos evidenciados por ele em sala de aula, que justifiquem a necessidade de um atendimento especializado pelo serviço de apoio psicopedagógico. A ficha de anamnese contém dados relativos à história de vida da criança, relatada pelos pais e/ou responsáveis no momento da primeira entrevista realizada pela equipe de atendimento. O relatório psicopedagógico é um instrumento elaborado pelos profissionais da equipe de atendimento durante o processo diagnóstico do aluno, onde são definidas as intervenções e recomendações por parte destes especialistas.

Avaliação de Desempenho Acadêmico. Para avaliar o desempenho escolar dos alunos, solicitou-se ao professor regente, que utilizando uma escala de 0 a 100, desse uma nota ao aluno que representasse o seu aproveitamento global na escola, em dois momentos (1º e 2º semestre de 2001). Optou-se por não utilizar o Relatório Descritivo e Individual de Acompanhamento Bimestral do Desenvolvimento de Habilidades, procedimento adotado pelas escolas públicas do DF para avaliação dos alunos, por se tratar de um material que está impregnado de impressões muito subjetivas do professor acerca do processo de aprendizagem do aluno.

Procedimentos

Para a realização deste estudo solicitou-se, em janeiro de 2001, autorização da Subsecretaria de Educação Pública do Distrito Federal, para coleta de dados junto às equipes do Serviço de Atendimento Psicopedagógico e escolas públicas. As equipes foram selecionadas observando-se dois critérios: o número de alunos atendidos matriculados na 4ª série

do Ensino Fundamental e a formação completa da equipe com psicólogo e pedagogo. Os primeiros contatos com as equipes foram para apresentação dos objetivos do estudo e verificação do interesse, por parte da equipe, em participar do mesmo. Foram então, selecionadas 10 equipes. Uma carta foi enviada aos pais e/ou responsáveis dos alunos, solicitando a autorização para a participação dos mesmos neste estudo.

Ainda no início do ano de 2001, foi realizado um estudo piloto em duas turmas de 4ª série do ensino fundamental de uma escola particular de Brasília com o objetivo de verificar a adequação do instrumento *Perfil de Autopercepção para Crianças* (Harter, 1985) para alunos desta faixa etária. De modo geral, a maioria das crianças soube responder satisfatoriamente ao mesmo. O estudo piloto examinou, ainda, se a linguagem utilizada no instrumento era adequada em uma amostra de crianças brasileiras e serviu como treino para a sua posterior aplicação.

Durante os meses de maio, junho e início de julho de 2001, foi aplicado o instrumento *Perfil de Autopercepção para Crianças* em todos os alunos. O momento de aplicação variou de acordo com a sugestão de cada equipe. Em sete equipes, a aplicação foi realizada, nos dias e horários das sessões de atendimento; em duas equipes, determinou-se o dia destinado às reuniões de pais e professores para a aplicação do instrumento às crianças; e em uma única equipe, utilizou-se o momento de chegada e saída das crianças ao atendimento. A aplicação ocorreu, geralmente, em pequenos grupos e, em poucos casos, individualmente. No caso das crianças que faltaram às sessões, houve necessidade de aplicar o instrumento nas escolas onde elas estudavam. O tempo gasto para a aplicação do questionário variou de 20 a 30 minutos, seguindo a forma de aplicação sugerida pelo manual. Concomitante à aplicação deste instrumento, procedeu-se à análise dos prontuários, sendo consultadas as fichas de encaminhamento e de anamnese e o relatório psicopedagógico dos alunos.

Com a finalidade de se estabelecer um parâmetro de comparação com relação aos escores da medida de autoconceito apresentados pelas crianças atendidas no SATPP, foram selecionadas três classes de aceleração da aprendizagem em nível de 4ª série do ensino fundamental das mesmas gerências regionais

de ensino do SATPP, cujos alunos atuaram como grupo de controle. Estabeleceu-se, então, contato com os diretores e coordenadores pedagógicos para a apresentação dos objetivos e relevância do estudo. Em seguida, conversou-se com os professores das classes de aceleração para verificar o interesse em participar e obter informações sobre as características da turma. Os pais dos alunos pertencentes às estas classes foram consultados através de carta. Aos alunos autorizados pelos pais, era explicado o objetivo do estudo e como deveria ser respondido o instrumento, *Perfil de Autopercepção para Crianças*, deixando-os à vontade em querer ou não participar. Os alunos que não foram autorizados ou não quiseram responder ao instrumento permaneceram na sala de aula fazendo outra atividade ou deixaram a sala juntamente com a professora, durante o tempo gasto para aplicação, que não ultrapassou 30 minutos.

Para obtenção da avaliação de desempenho escolar dos alunos, a pesquisadora dirigiu-se, nos meses de agosto, setembro e início de outubro de 2001, às escolas dos alunos atendidos no SATPP e das classes de aceleração. Após apresentar, por escrito, aos professores os objetivos do estudo e solicitar sua colaboração, pediu-se dos mesmos que avaliassem o desempenho acadêmico dos alunos no primeiro semestre de 2001, de acordo com uma escala de 0 a 100. Quando não era possível encontrar pessoalmente com o professor, a carta explicativa e instruções para proceder à avaliação dos alunos, eram encaminhadas a ele pelo orientador educacional ou coordenador pedagógico. As avaliações eram, então, recolhidas posteriormente. As avaliações relativas ao segundo semestre de 2001 foram realizadas por telefone no final do mês de dezembro.

Análise dos Dados

Os dados quantitativos relativos à questão de pesquisa foram analisados por meio do teste *t*. A variável independente foi grupo (alunos atendidos no SATPP e alunos de classe de aceleração) e as variáveis dependentes foram autoconceito, medido pelo Perfil de Autopercepção para Crianças, e desempenho escolar, definido pela avaliação do professor. Requisitos necessários para realização das análises como normalidade, linearidade e homogeneidade de variância, foram examinados. O programa estatístico SPSS foi usado para a realização das análises.

RESULTADOS

Foi objetivo deste estudo comparar o desempenho escolar, no ano de 2001, entre alunos que foram atendidos pelo SATPP e alunos de classes de aceleração. Com relação ao desempenho escolar no 1º semestre deste ano, foi disponibilizada a avaliação escolar de apenas 27 alunos, dentre os 46 que participaram do estudo. Dez professores preferiram não responder ao instrumento de avaliação. Além disso, nove alunos foram desligados do SATPP no final do 1º semestre de 2001 (sete receberam alta do serviço e dois foram encaminhados para atendimento psicoterápico). Os alunos pertencentes a classes de aceleração foram utilizados como grupo de comparação. Dentre os 32 alunos participantes deste estudo, foram disponibilizadas as avaliações de apenas 18. Uma professora não respondeu ao instrumento de avaliação de desempenho escolar. Com relação ao 2º semestre de 2001, novamente, houve uma redução do número de alunos avaliados que freqüentavam o serviço psicopedagógico, de 27 para 23 alunos, em virtude de um aluno ter sido transferido para a classe de ensino especial e pela dificuldade de se contatar os professores dos demais alunos. Também foi reduzido o número de avaliações de desempenho dos alunos pertencentes às classes de aceleração. Dos 18 alunos da classe de aceleração avaliados no semestre anterior, somente 16 foram reavaliados, tendo em vista que dois alunos abandonaram a escola. Dos alunos do SATPP avaliados em termos de seu desempenho escolar, 23 tinham avaliações em ambos os semestres. No caso dos alunos das classes de aceleração, apenas 14 foram avaliados nos dois períodos.

Os resultados indicaram que não houve diferença significativa entre os alunos do SATPP e os alunos de CA quanto ao desempenho escolar no 1º semestre ($t[43]=0,90; p=0,37$) e nem no 2º semestre ($t[37]=1,06; p=0,30$) (veja Tabela 3). Entretanto, o desempenho escolar dos alunos atendidos no serviço psicopedagógico foi significativamente superior no 2º semestre quando comparado ao desempenho no semestre anterior ($t[22]=4,13; p=0,0001$). Da mesma forma, foram observados ganhos significativos no desempenho escolar dos alunos das classes de aceleração no 2º semestre em comparação ao 1º semestre de 2001 ($t[13]=4,72; p=0,0001$) (veja Tabela 4).

Tabela 3: Média, Desvio Padrão e Valor *t* na Medida de Desempenho Escolar de Alunos do SATPP e CA nos 1º e 2º semestre de 2001 (Comparação entre Grupos).

Período	Grupo	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1º. semestre	SATPP	4,91	1,86	27	0,90	0,37
	CA	5,39	1,58	18		
2º. semestre	SATPP	6,15	1,99	23	1,11	0,28
	CA	6,81	1,81	16		

Nota. SATPP=serviço de atendimento psicopedagógico. CA=classe de aceleração.

Observa-se que, de modo geral, o desempenho escolar dos alunos das classes de aceleração foi superior, nos dois semestres, ao dos alunos atendidos no serviço psicopedagógico, apesar desta diferença não ter sido considerada estatisticamente significativa.

Utilizou-se o teste *t* para examinar, ainda, possíveis diferenças entre alunos do SATPP do gênero masculino e feminino com relação ao autoconceito. Os resultados indicaram diferenças significativas entre os gêneros quanto à aceitação social ($t[44]=2,30$; $p=0,03$), conduta

Tabela 4: Média, Desvio Padrão e Valor *t* na Medida de Desempenho Escolar de Alunos do SATPP e CA nos 1º e 2º semestre de 2001 (Comparação intra Grupos).

Grupo	Período	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
SATPP	1º. semestre	4,87	1,67	23	4,13	0,0001
	2º. semestre	6,15	1,99	23		
CA	1º. semestre	5,36	1,60	14	4,72	0,0001
	2º. semestre	7,21	1,33	14		

Nota. SATPP=serviço de atendimento psicopedagógico. CA=classe de aceleração.

O teste *t* foi também utilizado para verificar se havia diferença entre os alunos atendidos no SATPP e os alunos das classes de aceleração com relação aos escores nas seis subescalas da escala de autoconceito – competência acadêmica, aceitação social, competência atlética, aparência física, conduta comportamental e autoconceito global. Não foram observadas diferenças significativas em nenhuma das subescalas (veja Tabela 5).

Apesar das diferenças entre os grupos não terem sido consideradas significativas, os alunos atendidos pelo SATPP alcançaram escores superiores na maioria das subescalas em comparação aos alunos de CA, com exceção, da subescala competência acadêmica. A média mais alta obtida pelos alunos dos SATPP foi autoconceito global ($M=19,46$; $DP=3,69$) e a mais baixa foi na subescala competência acadêmica ($M=16,50$; $DP=3,50$). Com relação aos alunos das classes de aceleração, a média mais alta foi, também, na subescala autoconceito global ($M=18,56$; $DP=3,53$) e a média mais baixa foi em competência atlética ($M=16,41$; $DP=3,68$).

comportamental ($t[44]=2,14$; $p=0,04$) e autoconceito global ($t[44]=2,34$; $p=0,02$). Os alunos do SATPP do gênero feminino obtiveram diferenças significativamente superiores com relação aos alunos do gênero masculino nas três subescalas. Foi constatado, também, que os alunos do gênero feminino obtiveram médias superiores em todas as subescalas de autoconceito (veja Tabela 6).

DISCUSSÃO

O presente estudo comparou o desempenho escolar e autoconceito de alunos que frequentam um serviço psicopedagógico e alunos de classes de aceleração de aprendizagem, a fim de examinar o impacto do serviço nos alunos atendidos. Não foram observadas diferenças significativas dos resultados obtidos pelos alunos do SATPP em comparação aos alunos de CA no ano de 2001. Por outro lado, os resultados indicaram que os

Tabela 5: Média, Desvio Padrão e Valor t nas Medidas de Autoconceito de Alunos do SATPP e CA.

Autoconceito	Grupo	M	DP	n	t	p
Competência acadêmica	SATPP	16,50	3,50	46	0,36	0,72
	CA	16,81	4,17	32		
Aceitação Social	SATPP	18,46	3,03	46	0,63	0,53
	CA	17,97	3,82	32		
Competência Atlética	SATPP	16,89	3,77	46	0,57	0,49
	CA	16,41	3,68	32		
Aparência Física	SATPP	19,24	4,00	46	1,15	0,25
	CA	18,13	4,48	32		
Conduta comportamental	SATPP	16,79	3,40	46	0,15	0,88
	CA	16,66	4,15	32		
Autoconceito Global	SATPP	19,46	3,69	46	1,07	0,29
	CA	18,56	3,53	32		

Tabela 6: Média, Desvio Padrão e Valor t nos Escores de Escalas de Autoconceito por Gênero.

Escalas do Autoconceito	Gênero	M	DP	n	t	p
Competência Acadêmica	Masculino	16,13	3,28	31	1,03	0,31
	Feminino	17,27	3,92	15		
Aceitação Social	Masculino	17,77	2,91	31	2,2	0,03
	Feminino	19,87	2,88	15		
Competência atlética	Masculino	16,52	3,66	31	0,97	0,34
	Feminino	17,67	4,01	15		
Aparência física	Masculino	18,74	4,32	31	1,37	0,23
	Feminino	20,27	3,10	15		
Conduta comportamental	Masculino	16,06	2,99	31	2,14	0,04
	Feminino	18,27	3,81	15		
Autoconceito global	Masculino	18,61	3,74	31	2,34	0,02
	Feminino	21,20	2,98	15		

alunos atendidos no SATPP obtiveram desempenho escolar significativamente superior no segundo semestre de 2001 quando comparado ao desempenho no 1º semestre. Da mesma forma, foi constatado ganhos significativos no desempenho escolar dos alunos das classes de aceleração do 1º para o 2º semestre de 2001.

Pelo fato deste estudo ter utilizado um delineamento quase-experimental, não é possível afirmar que a melhora no desempenho escolar dos alunos do SATPP ocorreu em função, exclusivamente, da sua participação em um

serviço de atendimento especializado. Além disso, os alunos não expostos ao serviço (alunos das classes de aceleração) também conseguiram bons resultados escolares.

É interessante notar que muitos professores relataram, na primeira fase da coleta de dados referente ao desempenho escolar, que determinados alunos eram muito fracos e estavam propensos a repetir o ano. Porém, na segunda fase da coleta, mudaram totalmente seus relatos ao transmitirem com entusiasmo os ganhos

obtidos pelos alunos no segundo semestre, tanto em relação ao seu desempenho acadêmico, como, também, em relação ao seu comportamento. Isto nos leva a questionar acerca do que teria contribuído para que os alunos apresentassem ganhos com relação ao desempenho escolar e os professores mudassem sua avaliação dos alunos? Cabe ressaltar que as notas atribuídas ao desempenho escolar dos alunos, de certa forma, partiram de critérios subjetivos, onde o professor avaliou o aluno por meio de considerações sobre o seu rendimento e comportamento em sala de aula, salvo algumas exceções, que se basearam somente em avaliações bimestrais das disciplinas oferecidas no currículo.

Os resultados deste estudo indicaram, ainda, que não foram observadas diferenças significativas entre alunos do SATPP e alunos de CA com relação ao autoconceito. Entretanto, é interessante mencionar que estas crianças consideradas alunos com problemas de aprendizagem apresentaram um autoconceito positivo. Em nenhuma das subescalas aplicadas, os alunos apresentaram média abaixo do ponto médio da escala. Resultados semelhantes foram encontrados por Souza (1996) ao examinar o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem. Esta autora concluiu que apesar do fato das crianças apresentarem dificuldades no seu processo de aprendizagem, isto não influenciava negativamente no seu autoconceito.

Entretanto, outros estudos, que também investigaram a relação entre autoconceito e rendimento acadêmico, encontraram resultados contrários a estes. Silva e Alencar (1984), por exemplo, encontraram uma correlação positiva entre estas duas variáveis. Também

Peixoto e Mesquita (1990) perceberam que alunos com resultados acadêmicos superiores possuíam um autoconceito alto, ao passo que alunos com várias reprovações apresentaram um autoconceito baixo. Estes autores perceberam que à medida que os resultados acadêmicos dos alunos decresciam, ocorria o mesmo com relação ao autoconceito. Da mesma forma, os resultados do estudo de Estevão e Almeida (1999) indicaram diferenças significativas no autoconceito dos alunos com escores altos de rendimento acadêmico em comparação aos alunos com desempenho acadêmico inferior.

É importante lembrar que, apesar dos dois grupos serem compostos por alunos com dificuldade de aprendizagem, eles apresentavam características diferenciadas. Os alunos de CA, por exemplo, eram mais velhos, pertenciam a turmas mais homogêneas com relação aos problemas escolares, os professores recebiam apoio metodológico e pedagógico específico e o trabalho era supervisionado e acompanhado por uma assessoria técnica do programa.

Este estudo verificou a importância do Serviço de Atendimento Psicopedagógico e do Programa de Aceleração da Aprendizagem oferecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal no enfrentamento dos problemas escolares apresentados por muitos alunos do ensino fundamental, seja no caso daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou no caso daqueles que se encontram em defasagem de idade e série. Verificou-se que ambos os trabalhos têm contribuído, de certa forma, para melhoria do desempenho escolar dos alunos, bem como para o fortalecimento do seu autoconceito.

REFERÊNCIAS

- Cagliari, L.C. (1985). O príncipe que virou sapo. *Caderno de Pesquisa*, 55, 50-62.
- Campos, N.M.V. (1998). *Fracasso escolar e as classes de aceleração: um estudo das representações de alunos multi-repetentes, seus pais e professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.
- Carlberg, S. (1996). Pensando no fracasso escolar. *Revista de Psicopedagogia*, 14, 35-36.
- Centro de Ensino Tecnológico de Brasília. (2000). *Programa de Aceleração de Aprendizagem*. Brasília: CETEB.
- Collares, C.A.L. & Moysés, M.A.A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.
- Côrrea, M.A.M. (1992). De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. *Cadernos Cedes*, 2, 69-74.
- Dotti, C. (1995). Fracasso escolar e classes populares. Em E.P. Grossi & J. Bordin (Orgs.), *Paixão em aprender* (pp. 21-28). Petrópolis, Vozes.
- Estevão, C. & Almeida, L.S.C. (1999). Dimensões do autoconceito e sua relação com o rendimento escolar. *Psicologia Argumento*, XVIII, 113-130.
- Freller, C.C. (1999). Crianças portadoras de queixa escolar:

- reflexões sobre o atendimento psicológico. Em A.M. Machado & M.P.R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 63-78). São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Fundação Educacional do Distrito Federal. (1994). *Orientação pedagógica nº 20. Atendimento psicopedagógico*. Brasília: FEDF.
- Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. (1996). *Educational research* (6ª ed.) New York: Longman.
- Gouveia, A. J. (1991). A escola, objeto de controvérsia. Em M.H.S Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (pp.16-24). São Paulo, T. A. Queiroz.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Manuscrito não publicado, University of Denver, Colorado.
- Hickel, N. (1995). A inteligência é um processo e não um dom: fica-se inteligente porque se aprende. Em E.P. Grossi & J. Bordin, (Orgs.), *Paixão de aprender* (pp. 53-82). Petrópolis, Vozes.
- Marsh, H. W. & Gouvenet, P. J. (1989). Multidimensional self-concepts and perceptions of control: Construct validation of responses by children. *Journal of Educational Psychology*, 81, 57-69.
- Neves, M.M.B.J. (1996). O fracasso escolar: concepções sobre um fenômeno de múltiplas faces. *Cadernos da Católica*, 1, 9-25.
- Novaes, M.H. (1977). *Psicologia do ensino-aprendizagem*. São Paulo: Atlas
- Novaes, M.H. (2000). A psicologia e a “crise” na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 69-76.
- Patto, M.H.S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M.H.S. (1991). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Peixoto, L.M. & Mesquita, A. (1990). A auto-estima, o nível intelectual e o sucesso escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 87-99.
- Roazzi, A. (1985). Fracasso Escolar: fracasso ou sucesso da escola? *Psicologia Argumento*, IV, 10-16.
- Salvador, C.C., Alemany, I.G., Martí, E., Majós, T. M., Mestres, M.M., Goñi, J.O., Gallart, I.S. & Gimenez, E.V. (2000). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, I.V. & Alencar, E.M.L.S. (1984). Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nível socioeconômico médio e baixo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36, 89-96.
- Souza, I.M. (1996). *Problemas de aprendizagem: crianças de 8 a 11 anos*. São Paulo: EDUSC.
- Tébar, L. (1995). Viver o êxito na escola. *Revista de Psicopedagogia*, 14, 28-33.
- Werneck, H. (2001). *Ensinao demais, aprendemos de menos*. Petrópolis: Vozes.

Recebido em: 14/12/2005

Revisado em: 21/12/2005

Aprovado em: 28/12/2005

Endereço para correspondência:

Suze Sabino da Silva: CSB 05 LT. 04 APT. 901 – Edifício Tainah – Taguatinga Sul – DF / CEP: 72015 555 – e-mail: suzesab@hotmail.com

Denise de Souza Fleith: SQN 202 , Bloco H, apt.504 – Asa Norte – CEP: 70910- 900 - Brasília – e-mail: fleith@unb.br