

Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares

Fabiana Cia

Elizabeth Joan Barham

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

RESUMO

Este estudo teve por objetivo verificar a relação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico de crianças escolares. Cinquenta e oito crianças da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental foram avaliadas em relação ao autoconceito e ao desempenho acadêmico, usando o Self-description Questionnaire 1 – SDQ1 e o Teste de Desempenho Escolar – TDE, respectivamente. Os resultados demonstraram que: (a) o autoconceito não acadêmico estava positivamente correlacionado com a pontuação em escrita do TDE; e (b) o autoconceito acadêmico e total estavam positivamente correlacionados com a pontuação em aritmética, escrita, leitura e total do TDE. Tais resultados são tomados como sugestivos da importância do autoconceito sobre o desempenho acadêmico e da necessidade de programas que visem maximizar o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Palavras-chave: Autoconceito; desempenho acadêmico; crianças escolares; desenvolvimento socioemocional; educação especial.

ABSTRACT

Establishing links between self-concept and academic performance in 7-8th grade children

This study aims to verify the link between self-concept and academic performance in Brazilian children from 5th to 6th grade of Elementary School. Fifty-eight children were evaluated in terms of self-concept and academic performance by using the Self-description Questionnaire (1-SDQ1) and the School Performance Test (TPS), respectively. The results demonstrated that: (a) the non-academic self-concept was positively correlated with the writing score in the TDE; and (b) the academic and total self-concept were positively correlated with the scores in arithmetic, writing, reading and the total score in the TDE. These results suggest the importance of self-concept on academic performance, as well as the need for programs which maximize children's socio-emotional development.

Keywords: Self-concept, academic performance, school children, socio-emotional development, special education.

Nos últimos anos, a Educação Brasileira tem sido marcada por altos índices de repetência e evasão escolar. Em decorrência disso, está crescendo o interesse das pesquisas em identificar as possíveis causas do fracasso escolar e sobre o que poderia estar acontecendo nos bancos escolares e em outros ambientes para que as crianças e os adolescentes abandonassem os estudos.

De fato, no Brasil, um número cada vez maior de alunos, quando não são bem sucedidos na escola, são erroneamente rotulados e classificados como deficientes, e encaminhados para classes ou escolas especiais. Outra parte desses alunos engrossa as estatísticas so-

bre o número de pessoas com baixo nível de rendimento escolar, de repetência e evasão, os quais constituem o fracasso escolar. Todos esses problemas aparecem com uma frequência significativamente maior entre as crianças de camadas socioeconômicas menos favorecidas (Brasil, 2002).

Em decorrência disso, tanto no contexto brasileiro quanto no norte-americano, a maioria dos estudantes que está classificado como tendo necessidades educacionais especiais não tem uma excepcionalidade óbvia (Brasil, 2002; Hallahan e Kauffman, 2005). Estes estudantes, geralmente do Ensino Fundamental, são identificados como tendo dificuldades de aprendiza-

gem persistente, com história de fracasso escolar e/ou tendo problemas socioemocionais (por exemplo, baixo autoconceito e problemas de comportamento).

A RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO ACADÊMICO E O AUTOCONCEITO

Segundo Hidalgo e Palácios (1995), o autoconceito diz respeito ao conhecimento de si mesmo, às características ou atributos que utilizamos para descrevermo-nos. O autoconceito da criança em idade pré-escolar é concreto e as autopercepções estão ligadas a características visíveis. Na idade escolar, este autoconceito concreto muda gradualmente para uma autodefinição mais abstrata, mais comparativa e generalizada, passando a ter um conteúdo de caráter psicológico, cognitivo e social. Aos poucos, o *self* (eu) passa a ser descrito mais em termos internos e psicológicos, do que com base em atributos externos e físicos. Concomitante à elaboração dos aspectos psicológicos do seu autoconceito, a criança vai descobrindo e elaborando a dimensão social do seu eu. Já, na pré-adolescência, quando a habilidade para refletir seus próprios pensamentos e comportamentos emerge, o autoconceito tornar-se altamente instável, principalmente porque há influência muito grande da percepção dos outros sobre si mesmo (Kansi, Wichstrom e Bergman, 2003).

É interessante ressaltar que, embora o baixo desempenho acadêmico seja apenas uma das facetas do fracasso escolar, este é um indicador importante do grau de sucesso do complexo processo psicossocial envolvido. Uma revisão da literatura a respeito dos fatores que possam influenciar no baixo rendimento escolar revela um número considerável de pesquisas que consideram a noção de autoconceito como o principal construto afetivo-emocional e um preditor crítico do rendimento acadêmico, sendo que, crianças com baixo autoconceito tendem a ter baixo rendimento acadêmico, o que por sua vez, incrementa a avaliação negativa de si mesmo, mantendo um círculo vicioso (Chapman, Tunmer e Prochnow, 2000; Del Prette e Del Prette, 2005; Formiga, 2004; Guay, Marsh e Boivin, 2003; Hong e Ho, 2005; Marturano, 2004).

Neste sentido, Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003), avaliaram o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem com e sem problemas de comportamento, comparativamente ao autoconceito de crianças com bom desempenho escolar. Participaram do estudo 58 crianças da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, provenientes de escolas públicas. Os resultados demonstraram que as crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, quando comparadas com as crianças

com bom desempenho escolar, apresentaram menor autoconceito: total, comportamental, de status intelectual e de popularidade. Já, as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem sem problemas de comportamento, quando comparadas com as crianças com bom desempenho escolar, apresentaram menor autoconceito: total, comportamental, de status intelectual, de ansiedade, de popularidade e de satisfação.

Okano, Loureiro, Linhares e Marturano (2004), avaliaram o autoconceito de 40 crianças da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental, sendo divididos estes participantes em grupos de crianças com dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades de aprendizagem. Os resultados mostraram que as crianças sem dificuldades de aprendizagem apresentaram um autoconceito global, comportamental, de status intelectual e acadêmico, de ansiedade e de popularidade maior do que as crianças com dificuldades de aprendizagem. Estes autores concluíram que as crianças com dificuldades escolares se percebem com menor habilidade para aprender e com mais dificuldades comportamentais no sentido de ajustar-se às demandas do meio quando comparadas às crianças sem dificuldades de aprendizagem.

Considerando que o desempenho acadêmico e o autoconceito estão interligados e que dados da secretaria municipal de educação, da cidade em que a pesquisa foi realizada, revelam que aproximadamente metade dos alunos classificados como tendo necessidades educacionais especiais são tidos com uma história de fracasso escolar (Pamplim, 2005), nota-se a necessidade de identificar possíveis fatores de risco, no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional que possam ter impactos no baixo desempenho acadêmico destes alunos e, por consequência, contribuir para o aumento de crianças que são classificadas como tendo necessidades educacionais especiais. Diante disso, o presente estudo teve por objetivo principal verificar a relação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico de crianças escolares.

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 58 crianças, com idade média de 12 anos, variando entre 10 e 14 anos. Dessas crianças, 30 foram do sexo feminino e 28 do sexo masculino, sendo que exatamente a metade de cada grupo estava na 5ª série e metade na 6ª série do Ensino Fundamental. No que diz respeito aos recursos financeiros, 93,1% dos pais dessas crianças tinham renda familiar entre R\$ 500,00 a R\$ 1000,00 e 6,9% tinham renda familiar de R\$ 250,00 a R\$ 500,00.

Local da coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em sala isenta de ruídos, de uma escola pública, mantida por indústrias, localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo.

Medidas avaliativas

Questionário para avaliação do autoconceito (Self-description Questionnaire 1 – SDQ1)

Para avaliar o autoconceito das crianças, foi utilizado o questionário Self-description Questionnaire 1, que foi elaborado por Marsh e Smith (1982), validado na Inglaterra e na Austrália e está sendo adaptado para o contexto brasileiro por Garcia e De Rose (2000). Este questionário é composto por 76 itens distribuídos em oito escalas: Habilidades Físicas (exemplo, “eu consigo correr rápido”); Aparência Física (exemplo, “eu gosto da aparência que tenho”); Relacionamento com os Colegas (exemplo, “eu faço amigos com facilidade”); Relacionamento com os Pais (exemplo, “meus pais me entendem”); Leitura (exemplo, “fazer exercícios de leitura é fácil para mim”); Matemática (exemplo, “eu aprendo as coisas rapidamente em matemática”); Assuntos Escolares em Geral (exemplo, “eu gosto de fazer exercícios de todas as matérias da escola”) e Autoconceito Geral (exemplo, “em geral, eu gosto do jeito que sou”). Estas oito escalas são divididas em duas categorias: autoconceito não acadêmico e autoconceito acadêmico. Para completar ao questionário, as crianças respondem a uma série de afirmações, usando uma escala tipo Likert com pontuações variando entre 1 ‘sempre falso’ a 5 ‘sempre verdade’ a respeito de cada afirmação.

Teste de Desempenho Escolar – TDE

Para obter um índice do desempenho escolar das crianças, foi utilizado o Teste de Desempenho Escolar de Stein (1994), que é um instrumento com propriedades psicométricas adequadas no que diz respeito a sua confiabilidade interna, que avalia as capacidades fundamentais para o desempenho escolar. Esse teste foi concebido para a avaliação de escolares de 1ª a 6ª séries do Ensino Fundamental e é composto por três subtestes: (a) escrita, envolve a escrita do nome próprio e de 34 palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado; (b) aritmética, requer a solução oral de três problemas e cálculos de 35 operações aritméticas, por escrito e (c) leitura, requer o conhecimento de 70 palavras, isoladas do contexto.

Procedimento de coleta de dados

Para a realização da coleta de dados com as crianças, foi entregue aos pais o Termo de Consentimen-

to Livre e Esclarecido, para que os mesmos autorizassem a participação dos seus filhos na pesquisa. O contato com os pais se deu por meio de uma reunião de pais, em que a primeira autora explicou os objetivos da pesquisa e quais seriam os testes aplicados nos seus filhos. Com as crianças cujos pais autorizaram sua participação, foi aplicado o SDQ1 (com duração média de 30 minutos de aplicação) e o TDE (com duração média de 60 minutos de aplicação).

Procedimento de análise de dados

As pontuações dos dados obtidos no SDQ1 e no TDE foram feitas com base no manual destes instrumentos. Para correlacionar o autoconceito com o desempenho acadêmico das crianças (teste de correlação de Pearson – aplicativo SPSS 10.0.), foi necessário combinar os escores das crianças da 5ª e 6ª séries no TDE. Sempre que é preciso combinar dados de dois grupos independentes, com distribuições normais, mas médias diferentes, pode-se subtrair ou somar um valor fixo a todos os escores de um dos grupos, para transportar a média para o mesmo valor do segundo grupo, sem afetar a forma da distribuição dos escores do primeiro grupo (Hays, 1981). Sendo assim, optou-se por transformar os escores das crianças da 6ª série para ter uma distribuição equivalente à das crianças da 5ª série. Para tanto, foram retirados três pontos dos escores de cada criança da 6ª série em aritmética, dois pontos em escrita e cinco pontos da pontuação total no TDE.

RESULTADOS

Para testar o impacto da série e do sexo da criança sobre o autoconceito e o desempenho acadêmico foram realizadas análises de teste-t (para comparar médias). Constatou-se que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de crianças (crianças da 5ª e 6ª séries) em relação à pontuação nestes dois aspectos. Assim, as informações do autoconceito e do desempenho acadêmico das crianças estão apresentadas, sem separar as crianças por série e nem pro sexo.

Autoconceito das crianças

Na Tabela 1, segue a pontuação média das oito escalas do autoconceito medidas pelo Self-description Questionnaire 1 – SDQ1.

Segundo as normas do teste, todas as crianças desta amostra apresentaram autoconceito satisfatório. As escalas que as crianças apresentaram maior pontuação no autoconceito foram as de relacionamento com os colegas, leitura e matemática.

TABELA 1
Autoconceito das crianças.

	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Pontuação mínima</i>	<i>Pontuação máxima</i>
Relacionamento com os colegas	30,6	6,2	08	40
Leitura	30,7	7,3	14	40
Matemática	30,6	6,7	16	40
Assuntos escolares em geral	30,5	5,1	18	40
Relacionamento com os pais	35,3	4,9	16	40
Habilidades físicas	29,9	6,3	16	40
Aparência física	29,0	7,1	10	40
Autoconceito geral	31,8	5,8	12	40
Autoconceito não acadêmico (média: habilidades físicas, aparência física, relacionamento com os pais e com os colegas)	31,3	5,1	15	39
Autoconceito acadêmico (média: matemática, leitura e assuntos escolares em geral)	30,5	5,3	17	40
Autoconceito total (média de todas as habilidades)	30,9	4,5	16	38

Notas: $p < 0,05$. A pontuação máxima para cada aspecto medida no SDQI é 40.

Desempenho acadêmico das crianças

A Tabela 2 mostra os resultados obtidos no Teste de Desempenho Escolar – TDE das crianças.

De modo geral, as crianças obtiveram pontuações medianas em dois subtestes (aritmética e leitura) e na pontuação total, considerando as normas de classificação do teste. No subteste de escrita, a pontuação média desta amostra de crianças, esteve um pouco abaixo da média. Nos subtestes de aritmética e leitura foram excluídas as análises das pontuações de duas crianças, pois as pontuações obtidas no TDE pelas mesmas estavam muito abaixo da média obtida por outras crianças da amostra.

TABELA 2
Teste de Desempenho Escolar-TDE das crianças.

<i>Subtestes</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Pontuação mínima</i>	<i>Pontuação máxima</i>	<i>N</i>
Aritmética	23,0	3,8	16	34	57
Escrita	28,2	5,0	13	35	57
Leitura	68,6	1,4	65	70	58
Pontuação total	119,7	7,4	98	136	56

Notas: A pontuação máxima de aritmética = 38; a pontuação máxima de escrita = 35; a pontuação máxima de leitura = 70.

Correlação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico das crianças

A Tabela 3 mostra as correlações existentes entre as oito escalas medidas do autoconceito e o desempenho acadêmico das crianças.

As crianças com melhor autoconceito acadêmico e autoconceito total apresentaram melhor desempenho em aritmética, escrita, leitura e na pontuação total do Teste de Desempenho Escolar. Além disso, as crianças com melhor autoconceito não acadêmico apresentaram maior pontuação em escrita. As escalas de relacionamento com os colegas, leitura, matemática, habilidades físicas e de autoconceito geral apresentaram correlação com pelo menos um dos subtestes de desempenho acadêmico, avaliado pelo TDE.

TABELA 3
Correlação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico das crianças.

	<i>Teste de Pearson r</i>			
	<i>Aritmética</i>	<i>Escrita</i>	<i>Leitura</i>	<i>Total</i>
Relacionamento com os colegas	0,037	0,287*	0,160	0,185
Leitura	0,275*	0,241	0,248 ⁺	0,306*
Matemática	0,363**	0,293*	0,151	0,362**
Assuntos escolares em geral	0,180	0,208	0,127	0,181
Relacionamento com os pais	0,018	0,178	0,057	0,081
Habilidades físicas	0,102	0,302*	0,014	0,227
Aparência física	-0,042	0,116	-0,006	0,004
Autoconceito geral	0,011	0,289*	0,183	0,175
Autoconceito não acadêmico	0,037	0,269*	0,070	0,159
Autoconceito acadêmico	0,342**	0,283*	0,282*	0,355**
Autoconceito total	0,375**	0,478**	0,654***	0,498**

Notas: ⁺ $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

DISCUSSÃO

O autoconceito acadêmico e o autoconceito total apresentaram correlações positivas com o desempenho das crianças em escrita, leitura e aritmética e com a pontuação total do Teste de Desempenho Escolar-TDE. Tais resultados corroboram com os de outras pesquisas, que apontaram para a influência mútua entre o desempenho acadêmico e o desenvolvimento do autoconceito de crianças escolares (Chapman et al., 2000; Del Prette e Del Prette, 2005; Formiga, 2004; Guay et al., 2003; Hong e Ho, 2005; Marturano, 2004). Os dados sugerem a presença de impacto negativo do fracasso escolar sobre o autoconceito das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Possivelmente, esta correlação existe porque as crianças com melhor autoconceito são mais confiantes, são persistentes em suas atividades acadêmicas, não têm medo de errar – por isso não temem competições, se relacionam melhor com outras pessoas (colegas, pais e professores) e se responsabilizam pelos seus fracassos e sucessos (Bacete e Betoret, 2000;

Simões, 1997). Além disso, o autoconceito mais positivo também pode estar associado a uma maior autonomia e competência, variáveis estas consideradas por Deci, Hodges, Pierson e Tomassone (1992) como fatores motivacionais importantes para a aprendizagem.

No que se refere às correlações entre as oito escalas medidas do autoconceito e o desempenho acadêmico, nota-se que a escala de relacionamento com os colegas correlacionou positivamente com o desempenho em escrita. De fato, as crianças com mais habilidades interpessoais, são mais assertivas, têm mais popularidade, e por consequência, maior aceitação pelos pares, o que traz influências positivas para o desempenho acadêmico (Del Prette e Del Prette, 2005; Gresham, Lane, MacMillan, Bocian e Ward, 2000; Kansi et al., 2003). Além disso, é interessante ressaltar que a escala sobre aparência física não se correlacionou com o desempenho acadêmico dos alunos. Este dado corrobora com os de Okano et al. (2004), em que verificaram que o autoconceito relacionado à aparência não se diferiu entre as crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, como também vem a demonstrar que a influência do autoconceito sobre o desempenho acadêmico, está relacionada apenas a atributos internos e não externos, em pré-adolescentes.

Diante de tais resultados, as escolas deveriam repensar a efetividade das salas de reforços ou da realização de atividades paralelas para as crianças com dificuldades de aprendizagem, pois muitas vezes trabalham apenas questões acadêmicas em si (como ocorre na escola em que foi realizada a coleta de dados), o que pode não ser uma maneira eficaz de sanar os problemas socioemocionais das crianças, os quais interferem diretamente no seu desempenho acadêmico. De fato, os programas de reforço, em nosso meio, a princípio, se apresentam como uma proposta que visa contribuir para o bom desenvolvimento escolar, contudo carecem de estudos sistemáticos que demonstrem a sua eficácia no que diz respeito aos aspectos psicológicos de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Sendo assim, nota-se a necessidade das escolas realizarem intervenções com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, não focando apenas a aprendizagem de habilidades acadêmicas, mas se atentando também para o desenvolvimento socioemocional das mesmas, como por exemplo, realizarem um treinamento de habilidades sociais tanto com as crianças, quanto com os professores (Bolsoni-Silva e Marturano, 2002; Merrell, 2002; Marturano, 2004; Saunders, Davis, Williams e Williams, 2004).

Marturano (2004) evidenciou em seus estudos, que as crianças que passaram por programas que ajudam a superar tanto as dificuldades acadêmicas quanto as interpessoais, apresentaram ganhos mais persistentes

no progresso escolar e na redução das dificuldades emocionais, quando comparadas com crianças que tiveram apenas atendimento para superar as dificuldades acadêmicas. Sendo assim, o treinamento de habilidades sociais no âmbito escolar, como parte das atividades curriculares, poderia ser implementado para melhorar a qualidade das habilidades sociais das crianças e, por consequência, maximizar o desenvolvimento socioemocional; aproveitando melhor este fator de proteção para o desenvolvimento das mesmas.

Além disso, seria interessante estar realizando intervenções com os pais cujos filhos estão ingressando na escola, para maximizar o desenvolvimento do autoconceito dos filhos, como por exemplo, os pais passarem por um treinamento de habilidades sociais (Bolsoni-Silva e Marturano, 2002; Del Prette e Del Prette, 2005; Stevanato et al., 2003).

Possivelmente a correlação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico das crianças, também seja resultado de outras experiências, positivas ou negativas, com a vida familiar e escolar, o que afeta diretamente as condições internas das crianças (Bronfenbrenner, 1996). Diversos trabalhos empíricos e de revisão têm demonstrado que a qualidade do relacionamento entre ambos os pais e seus filhos (aceitação, simpatia e envolvimento do pai para com o filho) e a segurança deste relacionamento estão positivamente correlacionadas com um melhor ajustamento escolar, melhor relacionamento com os pares e um autoconceito mais positivo por parte dos filhos (Cia e Barham, 2005; Del Prette e Del Prette, no prelo; Dekovic e Meuis, 1997; Gomide, 2003; Hong e Ho, 2005; Verschueren e Marcoen, 1999). Dentre as experiências negativas, pode-se destacar o baixo nível socioeconômico (Ackerman, Brown e Izard, 2004; Mullis, Rathge e Mullis, 2003), as causas de ordem socio-institucional – estrutura física da escola, questões salariais e pedagógicas dos professores – (Hamre e Pianta, 2005; Mendes, Almeida e Williams, 2004) e a exposição da criança à violência (Brancalhone, Fogo e Williams, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os dados obtidos devam ser olhados com cautela, pois este estudo foi conduzido em apenas uma escola, com uma população de baixo nível socioeconômico e foi utilizado um instrumento para avaliar o autoconceito das crianças que está sendo adaptado para nosso contexto, os resultados deste estudo apoiaram a hipótese de que o desenvolvimento do autoconceito e o desempenho acadêmico estão correlacionados.

Deve-se ressaltar que a natureza dos dados deste estudo foi correlacional, e claras conclusões sobre a direção causal não podem ser estabelecidas (Thompson, Diamond, McWilliam, Snyder e Snyder, 2005). Sugere-se que outros estudos desta ordem sejam realizados, utilizando-se maior número de participantes e outros delineamentos. Adicionalmente, estudos longitudinais seriam aconselháveis para monitorar a relação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico das crianças ao longo do seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- Ackerman, B.A., Brown, E.D., & Izard, C.E. (2004). The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 40, 2, 204-216.
- Bacete, F.J.G., & Betoret, F.D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 1, 55-65.
- Bolsoni-Silva, A.T.B., & Marturano, E.M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7, 2, 227-235.
- Brancalhone, P.G., Fogo, J.C., & Williams, L.C.A. (2004). Crianças expostas à violência conjugal: Avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20, 2, 113-117.
- Brasil, Ministério da Educação (2002). *Classe Especial: Ressignificando sua prática*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chapman, J.W., Tunmer, W.E., & Prochnow, J.E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept – A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 4, 703-708.
- Cia, F., & Barham, E.J. (2005). A relação entre o turno de trabalho do pai e o autoconceito do filho. *Psico*, 1, 1, 29-35.
- Deci, E.L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 457-471.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z.A.P. (no prelo). Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. In F.J. Penna, & V.G. Haase (Orgs.). *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência*. Belo Horizonte: Health.
- Dekovic, M., & Meuis, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting on adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 97, 20, 1163-1176.
- Formiga, N.S. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6, 1, 13-29.
- Garcia, S. C., & De Rose, T. M. S. (2000). Autoconceito e desempenho escolar. Monografia de Conclusão de Bacharelado em Psicologia não-publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.
- Gomide, P.I.C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette, & Z.A.P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.
- Gresham, F.M., Lane, K.L., MacMillan, D.L., Bocian, K.M., & Ward, S.L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology*, 38, 2, 151-175.
- Guay, F., Marsh, H.W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 1, 124-136.
- Hallahan, D.P., & Kauffman, J.M. (2005). Exceptionality and Special Education. In D.P. Hallahan, & J.M. Kauffman (Orgs.). *Exceptional learners: Introduction to Special Education* (pp. 03-37). Boston: Allyn and Bacon.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 5, 949-967.
- Hays, W.L. (1981). *Statistics*. Canadá: Holt Reinhart e Winston.
- Hidalgo, V., & Palácios, J. (1995). Desenvolvimento da personalidade dos 6 aos 12 anos. In C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia evolutiva* (pp.243-260). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hong, S., & Ho, H. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-Order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97, 1, 32-42.
- Kansi, J., Wichstrom, L., & Bergman, L.R. (2003). Eating problems and the self-concept: Results based on a representative sample of Norwegian adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 5, 325-335.
- Marsh, H.W., & Smith, I.D. (1982). Multitrait-multimethod analyses of two self-concept instruments. *Journal of Educational Psychology*, 74, 430-440.
- Marturano, E.M. (2004). Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In E.G. Mendes, M.A. Almeida, & L.C.A. Williams (Orgs.). *Avanços recentes em Educação Especial* (pp.159-165). São Carlos: EDUFSCar.
- Mendes, E.G., Almeida, M.A., & Williams, L.C.A. (2004). *Avanços recentes em Educação Especial*. São Carlos: EDUFSCar.
- Merrell, K.W. (2002). Social-emotional intervention in schools: Current status, progress, and promise. *School Psychology Review*, 31, 2, 143-147.
- Mullis, R.L., Rathge, R., & Mullis, A.K. (2003). Predictors of academic performance during early adolescence: A contextual view. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 6, 541-548.
- Okano, C.B., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M., & Marturano, E.M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: Avaliação do autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 1, 121-128.
- Pamplim, R. (2005). *A interface família-escola na inclusão da criança com necessidades educacionais especiais*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T., & Williams, J.H. (2004). Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: A study of African American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 1, 81-90.
- Simões, M.F.J. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31, 195-210.

- Stein, L.M. (1994). *Teste de Desempenho Escolar*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Stevanato, I.S., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M., & Marturano, E.M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8, 1, 67-76.
- Thompson, B., Diamond, K.E., McWilliam, R., Snyder, P., & Snyder, S.W. (2005). Evaluating the quality of evidence from correlational research for evidence-based practice. *Exceptional Children*, 71, 2, 181-194.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, 70, 1, 183-201.

Recebido em: jul./2007. Aceito em: jan./2008.

Nota:

Este estudo é derivado de dissertação de mestrado e parte dos resultados foi apresentada no VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Universidade Federal de Minas Gerais, 12 a 15 de junho de 2005. Apoio Financeiro: CNPq.

Autoras:

Fabiana Cia – Psicóloga, mestre e doutoranda em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
Elizabeth Joan Barham – Professora adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Endereço para correspondência:

FABIANA CIA
Rua das Poncianas, 837 – Jd. São Paulo
CEP 13468-180, Americana, SP, Brasil
Tel.: (16) 9709-3773 – (19) 3461-9297
E-mail: fabianacia@hotmail.com