

**Perturbaciones Emocionales y Rendimiento Académico en Studentes de 6º y 8º año
de Enseñanza Básica**

**Emotional and Academic Performance of Students in 6th and 8th grades of Basic
Education**

María Luis Afonso Martins ⁽¹⁾

Sixto Cubo Delgado. ⁽²⁾

⁽²⁾Dpto. de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura.

Fecha de recepción 17-05-2010 Fecha de aceptación 02-12-2010.

Resumen

El niño en el colegio pasa por un proceso de desarrollo a través del cual se observan grandes variedades individuales. Mereer (1994) refiere que muchos individuos frustrados, por las dificultades que tienen en adquirir conocimientos, actúan de modo disruptivo y tienen sentimientos negativos de autoestima, por centrarse en lo que no consiguen realizar. En su relación con el profesor, el niño tiene que sentir seguridad, confianza y refuerzo positivo, para evitar así, el ciclo vicioso entre dificultades de aprendizaje y problemas emocionales. Según Fonseca (2008), los niños con inestabilidad social y emocional son susceptibles de obtener bajos resultados escolares, dado que los disturbios emocionales causan la desintegración del comportamiento y del potencial de aprendizaje.

Palabras clave: Perturbaciones, Jóvenes, Dificultades, Colegio, Emociones

Summary

The child at school goes through a development path over which are observed great individual varieties. Mercer (1994) notes that many individuals confronted with their difficulties in acquiring knowledge act in a disruptive way and have negative feelings of self-esteem by fixing themselves in what they cannot do. In the relation with the teacher, the child has to feel security, confidence and positive reinforcement, thus avoiding the vicious cycle between learning disabilities and emotional problems. According to Fonseca (2008) children with emotional and social instability are likely to get low-achieving students, since emotional disturbances cause the collapse of behavior and learning potential.

Keywords: Disorders, Youth, Difficulties, School, Emotions

Introdução

O Tema deste trabalho consiste na relação existente entre Dificuldades de Aprendizagem (DA) e Distúrbios Emocionais (DE).

As DA têm gerado muitos debates, continuam a ser um grande desafio, tanto para educadores, terapeutas como para profissionais de saúde.

A ausência de acordo entre os investigadores na área das DA, nomeadamente, no que concerne às características diferenciais e definições das crianças com DA Garrido e Molina (1996) tem vindo a dificultar o avanço na investigação.

De acordo com Citoler (1996) esta é uma área do saber complexa e misteriosa, contudo, a relevância e os conhecimentos que a investigação tem avançado pode considerar-se que estamos bastante mais preparados para avaliar e intervir com alunos com DA, do que há duas décadas atrás.

Para Correia (2008) o conceito de DA, aparece quando da necessidade de se perceber o motivo pelo qual, um grupo de alunos ditos “normais” apresentam constantemente insucesso escolar, essencialmente nas disciplinas de leitura, escrita e matemática. Ainda segundo este autor, o aluno com DA é geralmente um aluno com potencial para aprendizagem médio ou acima da média, sendo este um aspecto a salientar no sentido de o ajudar e incentivar a perceber as suas áreas fortes e necessidades educativas.

Segundo Fonseca (1995, 1997) todo o individuo é cognitivamente modificável, mesmo quando identificado como portador de disfunções cognitivas.

A criança constrói a sua pessoa e os conhecimentos através da experiência do mundo que a rodeia. É essencial que o sentimento de segurança e a qualidade desse mundo sejam facilitadores de um envolvimento progressivo e eficaz Fonseca (2008).

É do conhecimento geral que os alunos, ao longo do processo ensino-aprendizagem, e consoante as suas características individuais, apresentem necessidades educativas que se diferenciam, deferindo-se estas por aquilo que cada ser individualmente necessita para realizar progressos.

Segundo Erikson (1963) as principais tarefas desenvolvimentais das pessoas, são a aquisição de confiança, autonomia e iniciativa. Quando a criança atinge a idade escolar, fica mais susceptível ao insucesso e à rejeição dos seus pares.

A criança na escola passa por um percurso de desenvolvimento no decorrer do qual se observam grandes variedades individuais e inter-individuais.

A aprendizagem e o desenvolvimento realizam-se através de uma interacção constante com os outros, o que valoriza o papel fundamental da mediatização na aprendizagem.

Mercer (1991) sugere que muitos indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem, frustrados com as suas dificuldades para adquirir conhecimentos, actuam de modo disruptivo e têm sentimentos negativos de auto-estima, por se fixarem no que não conseguem fazer.

De acordo com Kirby e Williams (1991) os problemas emocionais ou sócio-emocionais que geralmente aparecem nos indivíduos com DA aparentemente são consequências dos seus problemas cognitivos e de repetidos fracassos nas actividades escolares.

Estas crianças, precisam de encorajamento, de estímulos de gratificação, e de atenção constante. Vivenciam muitas vezes problemas de organização do espaço e do tempo; agem sem pensar, o que origina um maior número de insucessos.

Segundo Fonseca (2008) as crianças com DA apresentam frequentemente instabilidade emocional e baixa tolerância à frustração.

Os pais descrevem-nas geralmente como crianças nervosas, desatentas, irrequietas, desorganizadas, etc.

Têm por vezes, um comportamento social, desajustado em função da realidade que vivem.

Nestas crianças também se verificam sentimentos de abandono, exclusão e de insucesso escolar, insucesso que quando repetitivo produz o seu efeito e leva a criança a ter comportamentos de evitamento, fobias e resistência perante as tarefas escolares.

Estes insucessos tenderão a ser resolvidos ou minimizados se a atmosfera afectiva e relacional se desenvolver favoravelmente Fonseca, (2008). Na relação mãe-filho, é essencial que a criança sinta segurança, interesse, carinho e apoio.

Na relação com o professor a criança tem que sentir confiança, empatia, amizade e reforço positivo face aos trabalhos que apresenta, só assim se pode evitar o ciclo vicioso entre as DA e os problemas emocionais.

De acordo com Fonseca (2008) as crianças com instabilidade social e emocional são susceptíveis de obter baixos resultados escolares, uma vez que os distúrbios emocionais causam a desintegração do comportamento e o potencial de aprendizagem.

Martin (1994) refere que existem sintomas e transtornos que são formados como factores associados com as dificuldades de aprendizagem escolar e que podem ser a causa dessa dificuldade.

De acordo com Roeser e Eccles (2000) as dificuldades comportamentais e emocionais são responsáveis pelo fraco rendimento escolar, que por sua vez afectam os sentimentos e os comportamentos da criança, conduzindo por vezes à ansiedade generalizada, sentimentos de inferioridade, impulsividade, agressão.

Objectivos

Considerando as várias leituras efectuadas conclui-se que há de facto uma estreita relação entre Distúrbios Emocionais e Dificuldades de Aprendizagem.

O presente estudo pretende:

- Analisar as diferentes características dos Distúrbios Emocionais em alunos do 6º e 8º ano de uma escola rural e de uma escola urbana; a correlação entre responsabilidade e média escolar e a correlação entre perturbação emocional e desempenho escolar
- Identificar as relações existentes entre os traços de personalidade medidos pelo inventário de personalidade de Gordon GPP-I e o desempenho escolar
- Comparar a estabilidade emocional em alunos e alunas das duas escolas;

Em relação com a análise inferencial realizada, mostramos a continuação dos resultados obtidos nas duas hipóteses de trabalho formuladas.

Hipóteses

- São esperados valores semelhantes de perturbação emocional entre os alunos da escola rural e os alunos da escola urbana.
- É esperada uma correlação positiva entre a responsabilidade e os resultados escolares.

Método

Desenho:

Foi utilizada a metodologia descritiva.

Participantes:

Neste estudo participaram 262 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos. Dos alunos que colaboraram nos estudos, 54% eram do sexo masculino e os restantes 46% do sexo feminino.

Gráfico 1- Género



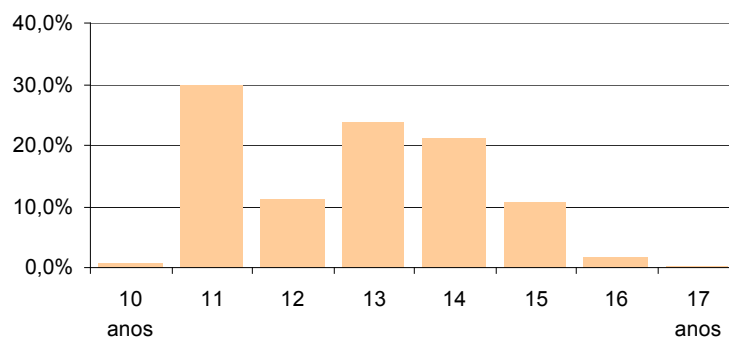
Relativamente ao tipo de escola, 52% dos alunos frequentam a escola urbana e 48% a escola rural.

Gráfico 2- Tipo de escola



A média de idades dos alunos é de 12,7 anos (desvio padrão = 1,4 anos), o aluno mais novo tem 10 anos e o mais velho 17 anos. O escalão etário mais representado é o escalão dos 11 anos, que representa 29,8% do total de alunos.

Gráfico 3 - Distribuição por idades



No que se refere à representação por anos curriculares a nossa amostra é muito equilibrada dado que 50% dos alunos frequentam o 8º ano e os restantes 50% o 6º ano.

Gráfico 4 – Ano Curricular



Instrumentos

No 6º ano foram utilizados o GPP-I, Perfil e Inventário de Personalidade de Gordon; no 6º ano foram utilizadas as avaliações do 2º período relativamente às disciplinas de Português, Matemática, História, Inglês e Ciências; no 8º ano foram utilizadas as avaliações do 2º período nas disciplinas de Português, Matemática, História, Inglês, Físico-Química, Ciências e Geografia.

Foi utilizado o teste GPP-I Perfil e Inventário de Personalidade de Gordon. Este questionário resulta da escolha de técnicas e instrumentos para a realização deste trabalho foi pensada e escolhida tentando de melhor forma possível utilizar o que melhor atendesse aos factores que dizem respeito à fiabilidade, aplicabilidade e funcionalidade.

Deste modo na variável 1, Dificuldades de Aprendizagem, no 6º ano são utilizadas as avaliações do 1º período relativamente às disciplinas de Português, Matemática, História, Inglês e Ciências, no 8º ano são utilizadas as avaliações do 1º período nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês, História, Físico ou Química, Ciências e Geografia.

Na variável 2 é utilizado o teste GPP-I Perfil e Inventário de Personalidade de Gordon. Este questionário resulta da junção de duas provas: o Perfil de Personalidade de Gordon (GPP) e o Inventário de Personalidade de Gordon (GPI).

O GPP-I é formado por oito escalas, sendo que as primeiras quatro pertencem ao GPP e as restantes pertencem ao GPI.

O Perfil de Personalidade avalia quatro dos aspectos mais relevantes no dia-a-dia, tais como: a Ascendência, a Responsabilidade, a Estabilidade Emocional e a Sociabilidade.

Na ascendência as pontuações elevadas referem indivíduos que se afirmam, que são activos e capaz de tomar decisões. São sujeitos que não se deixam influenciar por pressões e apresentam auto-confiança nas relações com os outros. Os sujeitos com pontuações baixas geralmente, têm um papel passivo no grupo, falam pouco, e dependem da opinião dos outros.

Responsabilidade – Nesta escala as pontuações elevadas caracterizam indivíduos que levam as tarefas até ao fim, que são determinadores e perseverantes.

As pontuações baixas dizem respeito a indivíduos inconstantes ou desleixados e que não assumem responsabilidades.

Estabilidade Emocional – Normalmente as pontuações elevadas caracterizam indivíduos com estabilidade emocional estável, tranquilos, pouco tensos e que relaxam com facilidade.

Os indivíduos que pelo contrário são hiper-sensíveis, ansiosos e intolerantes face a situações mesmos agradáveis, têm, regra geral, pontuações baixas.

Sociabilidade – Nesta escala as pontuações elevadas referem-se a indivíduos com facilidade de relacionamento. Enquanto que pontuações baixas caracterizam indivíduos com falta de interesse em estar com outras pessoas ou em desenvolver trabalhos/actividades de grupo.

Auto-Estima – A soma da pontuação directa das quatro escalas do perfil proporciona uma medida de Auto-Estima.

As pontuações muito elevadas, mostram a vontade de dar uma boa imagem de si; enquanto que as pontuações baixas podem ser indicador de necessidade de algum tipo de psicoterapia.

O Inventário de Personalidade avalia características pessoais: Prudência, Originalidade, Relacionamento Pessoal e Vitalidade.

Prudência – As pontuações elevadas caracterizam indivíduos que não tomam decisões sem ponderar os prós e os contras, que não gostam de correr riscos.

As pontuações baixas reflectem indivíduos que actuam instintivamente, que tomam decisões precipitadas e gostam de correr riscos.

Originalidade – Indivíduos que gostam de enfrentar problemas difíceis, que são intelectualmente activos e curiosos, que fomentam a discussão de questões pertinentes, têm geralmente pontuações elevadas, ao que pelo contrário têm pontuações baixas, não têm preocupação em adquirir conhecimentos, não demonstram interesses em discutir assuntos polémicos.

Relacionamento Pessoal – Os indivíduos que pontuam classificações elevadas caracterizam-se por acreditar nas pessoas, são compreensivos, pacientes e tolerantes. As pontuações baixas dizem respeito a indivíduos desconfiados, críticos. Aborrecem-se com facilidade com os outros.

Vitalidade - As pontuações elevadas referem-se a indivíduos com mentalidade ágil e desembaraçada, são normalmente vigorosos e energéticos, pelo contrário, os indivíduos com baixo nível de vitalidade, e de energia, com cansaço fácil, apresentam baixas pontuações.

O GPP–I tem como principais características, a forma como foi construído, e o seu método de resposta. Tanto o Perfil como o Inventário apresentam as afirmações agrupadas em conjuntos de quatro sendo que estão agrupados de modo a que os sujeitos das quatro afirmações apresentadas, considerem duas no mesmo grau de aceitação social e duas no mesmo grau de rejeição social.

O indivíduo tem que, em cada conjunto, assinalar a afirmação que mais se identifica com a sua maneira de ser e assinalar a que menos se identifica com a sua maneira de ser.

O método de escolha forçada, diminui a possibilidade de que a afirmação escolhida seja condicionada pelo grau de aceitação social.

O GPP–I é uma prova sem tempo limite, fiável e de auto-aplicação.

Sendo uma prova sem tempo limite, tem regra geral a duração de 25 minutos, e é aplicável a Adolescentes e Adultos.

Resultados

Os valores da estatística descritiva relacionadas com o desempenho escolar nas diversas disciplinas, média, nota mínima e nota máxima, podem ser apreciadas nas tabelas seguintes. A média mais elevada no 6º ano ocorreu na disciplina de Ciências da natureza (3,66) e no 8º ano em Francês (3,13). No 6º ano, a disciplina em que houve menor dispersão de notas foi a português ($dp=,755$) e no 8º ano a menor dispersão de notas ocorreu na disciplina de Ciências da natureza ($dp=0,613$).

Tabela 1 – Estatísticas descritivas das notas do 6º ano

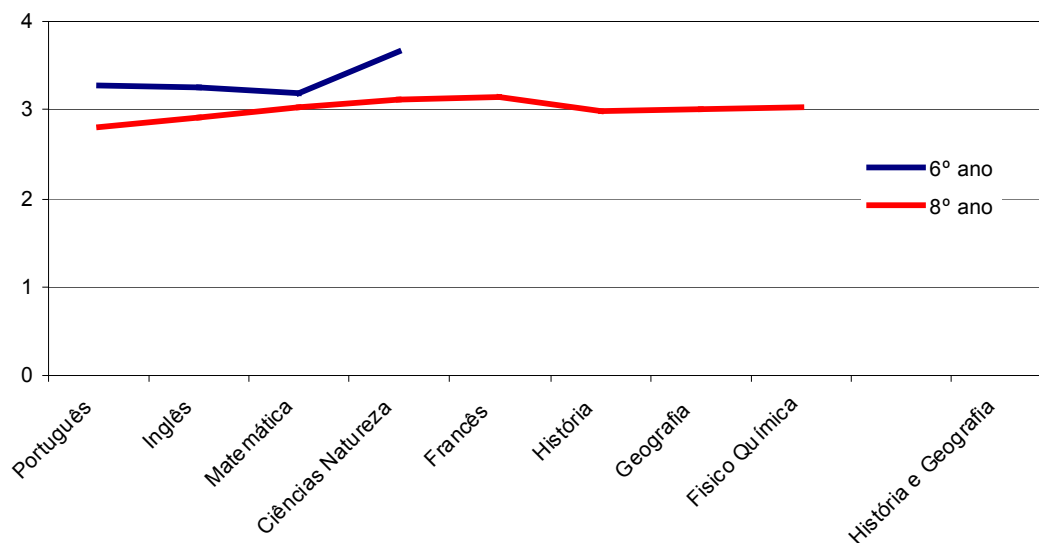
| | N | Mínimo | Máximo | Média |
|----------------------|-----|--------|--------|--------|
| Português | 130 | 2 | 5 | 3,27 |
| Inglês | 129 | 2 | 5 | 3,26 |
| História e Geografia | 129 | 2 | 5 | 3,38 |
| Matemática | 129 | 2 | 5 | 3,19 |
| Ciências Natureza | 129 | 2 | 5 | 3,66 |
| Média | 130 | 2,00 | 5,00 | 3,3508 |

Tabela 2 – Estatísticas descritivas das notas do 8º ano

| | N | Mínimo | Máximo | Média |
|-------------------|-----|--------|--------|--------|
| Português | 132 | 2 | 5 | 2,80 |
| Inglês | 131 | 2 | 5 | 2,92 |
| Francês | 131 | 2 | 5 | 3,13 |
| História | 132 | 2 | 5 | 2,99 |
| Geografia | 132 | 2 | 5 | 3,01 |
| Matemática | 132 | 2 | 5 | 3,02 |
| Ciências Natureza | 132 | 2 | 5 | 3,11 |
| Físico Química | 132 | 2 | 5 | 3,02 |
| Média | 132 | 2,00 | 5,00 | 2,9984 |

A representação gráfica das notas das disciplinas referenciadas pode ser apreciada no gráfico nº 5. Observa-se que nas disciplinas comuns os alunos do 6º ano obtêm valores superiores aos alunos do 8º ano.

Gráfico 5 – Notas nas disciplinas de estudo do 6º e 8º ano

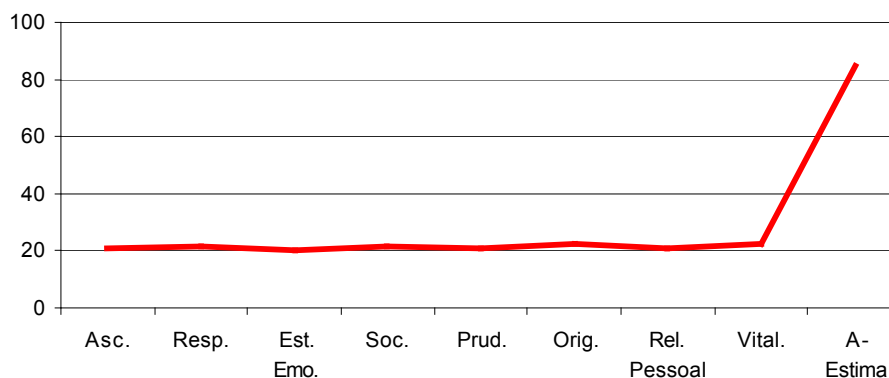


Relativamente à estatística descritiva os valores relacionados com os traços de personalidade do Inventário de Personalidade de *Gordon*, média, desvio padrão, valor mínimo e valor máximo, podem ser apreciadas na tabela seguinte. Indica-se também os valores de aferição portuguesa para uma amostra de adolescentes. A comparação entre os valores obtidos por nós e os valores de aferição, realizada com o teste t de *Student* para uma amostra, indica-nos que todas as diferenças são estatisticamente significativas. Todos os valores dos sujeitos da nossa amostra são inferiores aos da aferição portuguesa. Refere-se que a aferição portuguesa foi realizada para uma amostra de adolescentes ($n=467$), a frequentar entre o 9º e o 12º ano, e a nossa amostra são sujeitos com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, que frequentam o 6º e o 8º ano. Daí, que importa relativizar as diferenças significativas que se encontrou.

Tabela 3 – Estatísticas descritivas do GP-PI

| | N | Mínimo | Máximo | Média | Resultados da aferição Portuguesa | p |
|------------------------|-----|--------|--------|-------|-----------------------------------|-------|
| Ascendência | 262 | 9 | 31 | 20,96 | 22,1 | 0,00* |
| Responsabilidade | 262 | 10 | 33 | 21,36 | 23,1 | 0,00* |
| Estabilidade Emocional | 262 | 5 | 33 | 20,16 | 21,3 | 0,00* |
| Sociabilidade | 262 | 5 | 32 | 21,85 | 22,6 | 0,00* |
| Prudência | 262 | 3 | 32 | 20,64 | 21,7 | 0,00* |
| Originalidade | 262 | 9 | 32 | 22,26 | 24,0 | 0,00* |
| Relacionamento Pessoal | 262 | 7 | 36 | 20,64 | 22,1 | 0,00* |
| Vitalidade | 262 | 7 | 34 | 22,65 | 23,8 | 0,00* |
| Auto-Estima | 262 | 38 | 108 | 84,33 | 89,6 | 0,00* |

Gráfico 6 – Valores obtidos no GPP-I



As correlações entre os traços de personalidade medidos pelo GPP-I indicam-nos que na sua generalidade os coeficientes são positivos, moderados ou fracos e significativos. A exceção é a correlação entre prudência e sociabilidade que é negativa e muito fraca, embora significativa. Genericamente, estes valores estão em sintonia com os obtidos na aferição portuguesa.

Tabela 4 – Coeficientes de correlação

| | Asc. | Resp. | Est. Emo | Soc. | Prud. | Orig. | Rel. Pessoal |
|------------------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|--------------|
| Responsabilidade | ,263(**) | | | | | | |
| Est. Emocional | ,333(**) | ,585(**) | | | | | |
| Sociabilidade | ,568(**) | ,185(**) | ,015 | | | | |
| Prudência | ,073 | ,448(**) | ,312(**) | -,163(**) | | | |
| Originalidade | ,357(**) | ,433(**) | ,251(**) | ,201(**) | ,301(**) | | |
| Rel. Pessoal | ,332(**) | ,355(**) | ,378(**) | ,189(**) | ,409(**) | ,421(**) | |
| Vitalidade | ,297(**) | ,368(**) | ,231(**) | ,126(*) | ,174(**) | ,408(**) | ,182(**) |

A correlação entre os traços de personalidade e o desempenho escolar pode ser apreciado na tabela nº 5. As correlações mais elevadas situam-se entre o traço responsabilidade (0,400) e estabilidade emocional (0,298).

Tabela 5 – Correlação Traços de personalidade e desempenho escolar

| | Média das notas |
|------------------------|-----------------|
| Ascendência | -,008 |
| Responsabilidade | ,400(**) |
| Estabilidade Emocional | ,298(**) |
| Sociabilidade | -,068 |
| Prudência | ,259(**) |
| Originalidade | ,270(**) |
| Relacionamento Pessoal | ,083 |
| Vitalidade | ,214(**) |
| Auto-Estima | ,239(**) |

Hipótese 1 – São esperados valores semelhantes de perturbação emocional entre os alunos da escola rural e os alunos da escola urbana.

Tabela 6 – Teste t de Student para amostras independentes

| Teste de Levene para a igualdade de variâncias | | t-test para a igualdade de médias | | | | | | | |
|--|-------|-----------------------------------|--------|-----------------|--------------------|------------------------|---------------------------------------|--------------------|------|
| | | Sig. | | Desv. | | | 95% intervalo de confiança da dif. | | |
| F | Sig. | t | df | (bi- caudal) | Diferença média | Padrão da diferença | Limite inferior | Limite superior | |
| Igualdade de variâncias assumida | 3,885 | ,050 | -1,037 | 260 | ,301 | -,691 | ,666 | -2,003 | ,621 |
| Igualdade de variâncias não assumida | | | -1,030 | 244,589 | ,304 | -,691 | ,671 | -2,012 | ,630 |

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos valores médios de perturbação emocional entre os alunos da escola rural e os alunos da escola urbana, $t(260)=-1,037, p=0,301$.

Tabela 7 – Estatísticas de grupo

| | Sexo | N | Média |
|------------------------|--------|-----|-------|
| Estabilidade Emocional | Rural | 126 | 19,80 |
| | Urbano | 136 | 20,49 |

Hipótese 2 - É esperada uma correlação positiva entre a responsabilidade e os resultados escolares.

Tabela 8 – Coeficiente de correlação responsabilidade vs resultados escolares

| | | |
|--------------------------------|------------------------|--------|
| Média dos resultados escolares | Correlación de Pearson | ,400** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | N | 262 |

** correlação positiva para $p < 0,01$

A correlação obtida por nós entre a responsabilidade e os resultados escolares foi de 0,400. É um valor positivo, moderado e significativo para um nível de significâncias 0,01. Assim, confirmamos a hipótese enunciada.

Quando se comparam as escolas (rural versus urbana) verifica-se que as correlações entre responsabilidade e resultados escolares continuam a ser significativas e positivas, embora sejam mais elevadas (moderada) na escola urbana (0,429) do que na escola rural (0,290).

Tabela 9 – Coeficiente de correlação responsabilidade vs resultados escolares

| Tipo de escola | | Média dos resultados escolares |
|----------------|------------------|--------------------------------|
| rural | Responsabilidade | ,290(**) |
| | | ,001 |
| | | 126 |
| urbana | Responsabilidade | ,429(**) |
| | | ,000 |
| | | 136 |

** correlação positiva para $p < 0,01$

CONCLUSÃO

Este trabalho foi efectuado com o objectivo de contribuir para um melhor esclarecimento sobre as Dificuldades de Aprendizagem (DA) e os Distúrbios Emocionais (DE).

As DA têm implicações directas na escolarização dos alunos. Rebelo (1993) diz-nos que as DA podem impedir que o aluno atinja os objectivos propostos.

Fonseca (2008) refere estudos longitudinais demonstram que os problemas das aprendizagens dos alunos se podem manter por vários anos de escolaridade, “verificando-se que não é feita uma identificação atempada das dificuldades dos alunos.” Constatamos assim, que nas escolas ainda não existe uma perspectiva preventiva das dificuldades de aprendizagem. A escola deve ter em linha de conta; desenvolver o potencial de cada aluno e respeitar as características individuais de cada um reforçando os pontos fortes e apoiando na superação dos pontos fracos.

Deste modo a escola evitaria a exclusão e a discriminação dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

É de realçar que existem situações em que uma DA pode ocorrer com concomitantemente com outros aspectos desfavoráveis, nomeadamente; distúrbios emocionais, influências ambientais, condições sociais desfavoráveis, entre outras.

Como já foi referido também os transtornos de ansiedade prejudicam bastante o rendimento escolar.

O principal objectivo do nosso estudo é identificar as relações existentes entre os traços de personalidade medidos pelo Inventário de personalidade de Gordon GPP-I e o desempenho escolar.

Para o efeito seleccionou-se uma amostra de alunos de duas escolas sitas, uma a norte de Lisboa e outra a Sul de Lisboa, concretamente, a primeira no distrito de Lisboa, na localidade da Malveira, e a segunda no distrito de Setúbal, na cidade de Almada. Esta amostra é designada amostra por conveniência, é relativamente equilibrada em termos da sua composição por género e tipo de escola (rural versus urbana). Os dados foram recolhidos durante os meses de Março e Abril de 2009.

As correlações encontradas entre as subescalas do GPP-I, são genericamente semelhantes às encontradas pelos autores durante a aferição para a população portuguesa. Concretamente observam-se correlações positivas, moderadas ou fracas e significativas.

As correlações entre os traços de personalidade e o desempenho escolar permitem-nos concluir por uma maior relação entre o traço responsabilidade e estabilidade emocional e desempenho escolar. Estas correlações são positivas, moderadas ou fracas mas significativas, 0,40 e 0,298, respectivamente.

Quando se comparam os valores médios de perturbação emocional nos alunos da escola rural e da escola urbana, não se observam diferenças estatisticamente significativas ($p=0,302$), embora os alunos da escola rural obtenham valores mais baixos neste traço (19,8 vs 20,49).

Idêntica observação pode ser feita relativamente à comparação entre alunos e alunas ($p=0,607$). Embora as diferenças não sejam significativas constata-se que os alunos obtêm valores ligeiramente mais elevados do que as alunas (20,3 versus 19,9).

BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, M. *Teses, relatórios e trabalhos escolares (2ª ed.)*. Lisboa. Universidade Católica. 2001.
- BALLONE, G. J. *Dificuldades de Aprendizagem* – in Psiqweb, Internet
- BOLSON- SILVA, A. T. & MANTURANO, E. “Práticas Educativas e Problemas de Comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais”. *Estudos de Psicologia*. 2002.
- BATISTA, A. *Perturbações do medo e da ansiedade. Uma perspectiva evolutiva e desenvolvimental*. In I . Soares (Ed.). 2000.
- BIRDER, G. & MICHAELIS, R. *Perturbações no desenvolvimento e na aprendizagem*: Trilhos Editora. 2006.
- CARNEIRO, R. *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 2001.
- CITOLER, S. D. *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe. 1996.
- CORREIA, L.M. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora. 1997.
- CORREIA, L. M. *Dificuldades de Aprendizagem específicas: contributo para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora. 2008.
- CORREIA, L. M. *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*: Porto: Porto Editora. 2008.
- CEUZ, V. *Dificuldades de Aprendizagem, Fundamentos*: Porto Edictora. 1999.
- CRUZ, V., FONSECA, V. *Educação Cognitiva e aprendizagem*: Porto editora. 2002.
- DAMÁSIO, A. *Ao Encontro de Espinosa – As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Braga: Círculo dos Leitores. 2003.
- DOLLE, J. M. *Para compreender Jean Piaget*. Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget. 2005.
- DUCLOS, G. *A Auto-estima, um passaporte para a vida*. Climepsi Editores. 2006.
- DUCLOS, G., LAPARTE, D., ROSS, J. *A auto-estima dos adolescentes*. Climepsi Editores. 2006.
- ERIKSON, E. H. *Thildhood and Society (2nd)*, Ed. New York: Norton. 1963.
- FARRAN, D. C. & COOPER, D. H. In D.C. FARRAN & J. D. MEKINNEY (Orgs.), *Risk in Intellectual and Psychsocial Development*. Orlando: Academic. 1986.
- FONSECA, V. *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. 1995.

- FONSECA, V. *Insucesso Escolar: Abordagem Psicológica das Dificuldades de Aprendizagem* (2ª Edição). Lisboa: Ancora Editora. 1999.
- FONSECA, V.. *Cognição e Aprendizagem*. Ancora Editores. 2001.
- FONSECA, V. *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Ancora Editora. 2008.
- GARRIDO, N. A. & MOLINA, S. “Tratamiento de las Dificultades de Aprendizaje a través de un Programa de Estimulación Cognitiva (PREP)”. In S. M. GARCÍA & M. F. IGADO (Eds.), *Educación Cognitiva II*, 1996, (pp. 177-190). Zaragoza: Mira Editores.
- GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional: Temas e Debates*. Lisboa: Círculo de Leitores. 2009.
- GRAZIANI, P. *Ansiedade e Perturbação da Ansiedade*. Climepsi Editores. 2005.
- <http://tribunedonorte.com.br/>
- KIRBY, J. R. & WILLIAMS, N. H. *Learning Problems a Cognitive APPROACH*. Toronto: Kagan JWOO Limited. 1991.
- KKRK, S. & GALLAGER, J. *Educação da Criança Excepcional*, S. Paulo: Ed. Martins Fontes. 2002.
- KOLVIN, I., MILLER, F. J.W., FLEETING, M. & KOLVIN, P. A. (1988). *Risk/Protective Factors for Offending with Particular Reference to Dprivation*. In M. RUTTER Ru (Org.). 1998.
- MARCELLI, D. *Infância e Psicopatologia*. Manuais Universitários 40: Climepsi Editores. 2005.
- MARCOS, I. *A Auto-Estima a nossa força secreta*. Lisboa: Editora. 2008.
- MATOS, M. G. *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*: Lisboa: Edições FMH. 1997.
- MARTIN, M. A. “Dificultades Globales de Aprendizaje”. In SANTIAGO MOLINA GARCÍA (ED.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Marfil. 1994.
- MARTURANO, E. M., LINHARES, M. B. M., & PARREIRA, V. L. C. *Problemas Emocionais e Comportamentais Associados a Dificuldades na Aprendizagem Escolar*. 1993.
- MERCER, C. D. *Dificultades de Aprendizaje*. Barcelona: CEAC. 1991.

- MERCER, C. D. “Learning disabilities”. In N. P. HARING, L. MCCORMICKY T. C. G. HSTING (Eds.). *Excepcional Children and youth – An Introduction to Especial Education*, 1994, pp. 114-164. New Jersey: Prentitice – Hall.
- OATLEY, K., JENKINS, M. J. *Compreender as emoções. Colecção; Epigénese, Desenvolvimento e Psicologia*. Editores Instituto Piaget. 2002.
- QUILES, M. J., ESPADA, J. P. *Educar para a auto-estima*. Colecção Educação: Keditora, Lda. 2009.
- RIBEIRO, A. B. & BAPTISTA, A. I. *Dislexia: Compreensão, Avaliação e Estratégias Educativas Coimbra*. Editora Quarteto. 2006.
- ROESER, R. W. & ECCLES. J. S. “Schooling and mental health”. In A. J. SAMERROFF, M. LEWIS, & S. M. MILLER (Orgas.) *Handbook of development psychopathology*. 2000, pp. 135-156. Nova York: Kleuwer; Plenum
- ROMAN, E. D., STEYER, V. E. “A Criança dos 0 aos 6 anos e a Educação Infantil”. En *Retrato Multifacetado Canoas*: Ed. Ulbra. 2002.
- RUILOBA, J. V. *Introducción a la psicopatologia y la psiquiatria*. Editores Masson. 1998.
- SMITCH, C., STRICK, L. *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre: Artes médicas. 2001.
- SOUZA, E. M. *Problemas de aprendizagem Crianças dos 8 aos 11 anos*. Bauru: EDUSC. 1996.
- STEINER, C., PERRY, P. *Educação Emocional*. Editora Pergaminho. 2000.
- STRECHT, P. *Preciso de ti – Perturbações Psicossociais em Crianças e Adolescentes* (3ª Ed.) Lisboa: Assírio e Alvim. 2001.
- VALADARES, J. A., MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa: Lisboa: Editores Almedina. 2009.
- VEIGA, Feliciano H. *Transgressão e Autoconceito dos jovens na escola*. Colecção Margens; Fim do Século. 1995.
- WELLS, A. *Perturbações Emocionais e Metacognição*. Manuais Universitários 28: Climepsi Editores. 2003.
- WILLIAMS, J. M. G., WATTAS, F. N., MACLEOD, C., & MATHEWS, A. *Psicologia Cognitiva e Perturbações Emocionais*. Manuais Universitários 18: Climepsi Editores. 2000.

