

## Problemas de Aprendizagem e Comportamento no Ciclo 1 do Ensino Fundamental

Sylvia Domingos Barrera<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Eduardo Henrique Moriel<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

**Resumo:** As relações entre problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem ainda não estão claras na literatura. Essas variáveis representam, entretanto, importantes fatores de risco para o fracasso escolar e profissional, bem como para o desenvolvimento e a adaptação social. O objetivo desta pesquisa foi investigar as relações entre problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem em alunos de uma escola pública do ciclo I do ensino fundamental. Foram realizadas, também, análises dessas variáveis em função da série e do sexo dos alunos. A pesquisa seguiu um delineamento descritivo, de caráter transversal. Participaram do estudo 310 alunos do 1º ao 5º ano. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram o Questionário de Capacidades e Dificuldades, respondido pelos pais, e um questionário para a identificação do desempenho escolar, respondido pelas professoras. Os resultados indicam 12% de problemas comportamentais e 15% de dificuldades de aprendizagem na amostra estudada. Correlações negativas moderadas altamente significativas foram obtidas entre o desempenho escolar, as subescalas hiperatividade; problemas de conduta; e problemas de relacionamento entre pares, e o escore total do SDQ. Foram encontrados valores marginalmente significativos para a associação entre sexo e hiperatividade, indicando maior tendência de comportamentos hiperativos nos meninos. Os sintomas emocionais foram marginalmente mais frequentes nos alunos do 1º ano. Já os alunos do 2º ano apresentaram maior frequência de dificuldades de aprendizagem. Conclui-se que os dois primeiros anos do ensino fundamental podem ser considerados uma etapa crítica do percurso escolar, demandando intervenções focadas na prevenção de problemas comportamentais e de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Dificuldades de aprendizagem, Problemas comportamentais, Estudo transversal, Ensino fundamental.

---

## Learning Difficulties and Behavioral Problems in Elementary School

**Abstract:** The relationships between behavioral problems and learning difficulties are still unclear in the literature. These variables represent, however, important risk factors for school and professional failures and for the development and social adaptation. This research aimed to investigate the relationships between behavioral problems and learning difficulties in the students in a public elementary school. These variables were also analyzed in relation to the school grade and gender of the students. The research followed a descriptive cross-sectional design. The sample comprised 310 students from 1<sup>st</sup> to 5<sup>th</sup> grade. The instruments used in data collection were the Strengths and Difficulties Questionnaire, answered by the parents, and a questionnaire to identify the students school performance, answered by the teachers. The results indicated 12% of behavioral problems and 15% of learning difficulties in the studied sample. Moderate highly significant negative correlations were obtained between school performance; the subscales hyperactivity, conduct problems and peer relationship problems; and the total questionnaire score. Marginally significant values were found for the association between gender and Hyperactivity, indicating a greater tendency for hyperactive behavior in boys. Emotional symptoms were marginally more frequent in 1<sup>st</sup> grade students.

On the other hand, 2<sup>nd</sup> grade students had a higher frequency of learning difficulties. We concluded that the two first years of elementary school can be considered a critical phase of the school trajectory and it needs preventive interventions focused on behavioral and learning problems.

**Keywords:** Learning difficulties, Behavioral problems, Cross-sectional study, Elementary school.

---

## Problemas de Aprendizaje y Comportamiento en la Educación Primaria

**Resumen:** Las relaciones entre los problemas de conducta y las dificultades de aprendizaje aún no están claras en la literatura. Estas variables representan, sin embargo, importantes factores de riesgo para el fracaso escolar y profesional, así como para el desarrollo y la adaptación social. El objetivo de este estudio fue investigar las relaciones entre los problemas de conducta y las dificultades de aprendizaje en estudiantes de una escuela primaria pública. También se realizaron análisis de estas variables en función del grado y sexo de los alumnos. La investigación siguió un diseño descriptivo y transversal. Participaron del estudio 310 estudiantes de 1º a 5º grado. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Habilidades y Dificultades, respondido por los padres, y un cuestionario para identificar el desempeño escolar, respondido por los docentes. Los resultados indican un 12% de problemas de conducta y un 15% de dificultades de aprendizaje en la muestra estudiada. Se obtuvieron correlaciones negativas altamente significativas entre el rendimiento escolar y la puntuación total y de las subescalas hiperactividad problemas de conducta y problemas de relación con los compañeros del cuestionario. Se encontró aún mayor tendencia a la conducta hiperactiva en los niños. Los “síntomas emocionales” fueron ligeramente más frecuentes en los estudiantes de primer año, mientras los estudiantes de segundo año tenían una mayor frecuencia de dificultades de aprendizaje. Se concluye que los dos primeros años de la escuela primaria pueden ser una fase crítica de la trayectoria escolar, lo que requiere intervenciones enfocadas en la prevención de problemas de conducta y aprendizaje.

**Palabras clave:** Dificultades de aprendizaje, Problemas de conducta, Estudio transversal, Enseñanza primaria.

## Introdução

É fato reconhecido pela literatura que as queixas envolvendo aprendizagem e comportamento em situação escolar representam grande parte dos casos que chegam aos serviços de atendimento psicológico destinados à clientela infantil (Carneiro & Coutinho, 2015; Vagostello, Albuquerque, Queiroz, Lopes, & Silva, 2017). Constata-se, portanto, a relevância de investigações científicas que abordem as relações entre dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais, de modo a auxiliar na compreensão das complexas interações entre esses fenômenos, bem como na elaboração de respostas psicopedagógicas mais adequadas a essas demandas, seja no nível individual e/ou institucional.

Pode-se definir a dificuldade de aprendizagem como um baixo rendimento escolar que ocorre devido a um conjunto de fatores que interagem entre si (Rosa Neto,

Amaro, Prestes, & Arab, 2011). Tais fatores podem ser de natureza intrínseca, abrangendo as capacidades cognitivas do aluno, ou extrínseca, relacionados aos ambientes escolar e familiar (Rotta, 2016). Dados do contexto escolar português indicam que 22,4% das crianças entre 6 e 12 anos têm algum tipo de problema de aprendizagem na escola (Galindo, Candeias, Pires, Grácio, & Stuck, 2018).

Problemas de comportamento, por sua vez, caracterizam-se pela incapacidade de estabelecer relacionamentos interpessoais satisfatórios com pares e por condutas ou sentimentos inadequados às circunstâncias (Laudrum, 2011). Os problemas dessa natureza podem ser classificados em externalizantes e internalizantes. Os externalizantes, representados por oposição, agressão, hiperatividade, impulsividade e manifestações antissociais, são caracterizados pelo fato de se expressarem predominantemente em relação a outras

peças, enquanto os internalizantes, incluindo disforia, retraimento, medo e ansiedade, se expressam predominantemente em relação ao próprio indivíduo (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010).

Comumente, crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam, paralelamente, prejuízos de ordem emocional e comportamental (Deighton et al., 2018; Galindo et al., 2018; Graziano et al., 2015; Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2000). Estabelecer uma possível relação causal entre esses fenômenos é algo que tem preocupado pesquisadores e gestores públicos. Do ponto de vista emocional, o estresse, por exemplo, pode ser considerado um fator que dificulta o processo de aprendizagem, uma vez que interfere diretamente no comportamento da criança, podendo colaborar para o seu fracasso escolar (Santos, Gonçalves, Lima, & Crenitte, 2016). A presença de comportamentos agressivos também pode atuar como uma barreira à aprendizagem, devido aos seus efeitos deletérios nas interações sociais com pares e professores. Da mesma forma, o sofrimento emocional pode dificultar o progresso acadêmico, alterando as funções cognitivas relacionadas à aprendizagem, reduzindo a participação do aluno em sala de aula (Deighton et al., 2018).

Por outro lado, problemas comportamentais e/ou emocionais também podem ser resultado do insucesso escolar, já que o baixo desempenho acadêmico pode gerar frustração, aumentando a probabilidade de comportamento disruptivo, bem como de sentimentos de inutilidade ou baixa autoestima (Deighton et al., 2018). Além das hipóteses causais mais lineares entre problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem, é possível conceber também hipóteses de interações mais complexas, nas quais *terceiras variáveis*, que afetam múltiplos domínios de desenvolvimento, seriam as principais determinantes de ambos os fenômenos. Tais variáveis têm sido chamadas *fatores de risco*, dentre os quais destacam-se aspectos relacionados ao contexto escolar, ao estilo parental e ao nível socioeconômico dos alunos (Deighton et al., 2018; Oldfield, Humphrey, & Hebron, 2017).

Em estudo longitudinal de grande abrangência amostral, Deighton et al. (2018) analisaram as relações entre saúde mental e realização escolar em 5.878 estudantes ingleses do ensino fundamental (8-11 anos). Os dados sobre sintomas emocionais e problemas comportamentais foram obtidos a partir de questionários de autorrelato, aplicados com um intervalo de dois anos, momentos nos quais também foram coletados os dados sobre o desempenho acadêmico dos alunos. Os resultados obtidos indicaram, a partir do uso de técnicas de

equação de modelos estruturais, associações significativas entre problemas externalizantes iniciais e baixa realização acadêmica posterior. Foram também observadas vinculações, ainda que mais fracas, entre a realização acadêmica inicial e sintomas posteriores internalizantes. Estas associações se mantiveram significativas mesmo com a inserção nos modelos de variáveis moderadoras contextuais, como a privação socioeconômica.

Os comportamentos externalizantes estão relacionados à autorregulação, processo no qual o indivíduo utiliza suas cognições, motivações e emoções para emitir uma resposta apropriada às expectativas contextuais (Blair, 2010). Segundo Montroy, Bowles, Skibbe e Foster (2014), níveis baixos de autorregulação estão particularmente ligados a problemas externalizantes. Os autores apontam ainda que as crianças com níveis mais baixos de autorregulação são mais propensas a apresentarem comportamentos disruptivos durante as atividades de aprendizagem.

Estudos revelam alta prevalência de comportamentos problemáticos externalizantes em crianças atendidas em função de queixas escolares e, com menor frequência, sintomas emocionais internalizantes (D'Abreu & Marturano, 2010; Marturano & Loureiro, 2003). Weist et al. (2018) atribuem essa situação ao fato de que os comportamentos externalizantes causam maior desconforto para os educadores, que tendem a considerá-los mais nocivos aos estudantes do que os internalizantes. Estudos mais recentes, no entanto, reforçam a existência de uma relação entre baixo desempenho acadêmico e problemas comportamentais de ambos os tipos (Bolsoni-Silva, Perallis, & Nunes, 2018; Teixeira et al., 2014).

Os estudantes que apresentam a associação de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento tendem a experimentar também dificuldades quanto à autopercepção, o que se reflete em autoconceito mais baixo e *lôcus de controle* predominantemente externo, ou seja, o baixo desempenho escolar é atribuído a fatores incontroláveis, diminuindo assim a motivação para o estudo (Stevanato, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2003). De acordo com Luong et al. (2017), as variáveis motivacionais quanto aos estudos são desenvolvidas nos primeiros anos da escola. Assim, logo no início do ensino fundamental pode ocorrer uma diminuição da motivação intrínseca e das crenças de competência do aluno, o que pode continuar até a adolescência, afetando negativamente toda a trajetória escolar.

Os primeiros anos do ensino fundamental coincidem com a fase do desenvolvimento psicossocial, a qual, segundo Erikson, é marcada pela crise *produtividade versus*

*inferioridade*, na qual a criança sente necessidade de realizar tarefas valorizadas no seu ambiente (Erickson, 1982, citado em Papalia & Feldman, 2013). O sucesso escolar, nesta fase, contribui para uma resolução adequada dessa crise. O fracasso acadêmico, por sua vez, pode gerar na criança um senso de não cumprimento da sua tarefa psicossocial de desenvolvimento (Medeiros et al., 2000). De acordo com Neufeld, Corrêa e Marturano (2016), o início da adaptação escolar é um processo marcado por demandas comportamentais diversificadas, com maiores exigências cognitivas e emocionais. Durante esse período, aumentam as expectativas do meio social em relação à criança, a dependência é menos tolerada, as regras de convívio social tornam-se mais complexas e o suporte adulto fica menos disponível (Cia & Barham, 2009; Correia-Zanini & Marturano, 2016).

O gênero dos estudantes é outra variável que tem recebido bastante atenção no estudo da temática dos problemas comportamentais na idade escolar e, segundo Bolsoni-Silva e Loureiro (2016), não existe um consenso na literatura quanto ao assunto. No estudo de Crijnen, Achenbach e Verhulst (1997), crianças de diferentes culturas foram avaliadas quanto aos seus problemas de comportamento. Os resultados mostraram que os meninos, em geral, apresentavam mais problemas comportamentais do que as meninas. Com base na classificação dos comportamentos em externalizantes e internalizantes, meninos emitiam com maior frequência o primeiro tipo, contrariamente ao observado no caso das meninas. Outros estudos, realizados no Brasil, chegaram a conclusões semelhantes (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; Saur & Loureiro, 2014). Em contrapartida, diferenças em relação aos problemas externalizantes e internalizantes entre os sexos não foram encontradas em outras pesquisas (Deighton et al., 2018; Massola & Silveiras, 2005; Reyna & Brussino, 2015; Reynolds, Sander, & Irvin, 2010).

Considerando a associação existente entre dificuldades de aprendizagem e comportamentos problemáticos, Santos e Graminha (2006) verificaram diferenças entre os sexos. O baixo rendimento acadêmico foi mais frequente entre os meninos, e verificou-se uma tendência maior dessas crianças a apresentarem tanto problemas relacionados à internalização quanto à externalização de comportamentos. A maior frequência de dificuldades de aprendizagem no sexo masculino foi encontrada tanto em atividades de leitura e escrita quanto de matemática (Osti & Martinelli, 2016).

Embora muitos estudos abordem a temática das dificuldades de aprendizagem e problemas

comportamentais, não foram encontrados, na literatura pesquisada, estudos que analisassem simultaneamente a associação entre essas variáveis em função da série escolar, do sexo e das habilidades acadêmicas (leitura, escrita e raciocínio matemático) dos alunos. Compreender melhor tais relações pode contribuir para intervenções psicopedagógicas mais adequadas, bem como para o estabelecimento de medidas preventivas que ajudem a minimizar os problemas de aprendizagem e comportamento, contribuindo assim para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em contexto escolar.

Considerando o exposto, o objetivo geral da pesquisa foi investigar as relações entre problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem em alunos do ciclo I do ensino fundamental (EF). Os objetivos específicos foram analisar a frequência e tipo de problemas comportamentais (internalizantes versus externalizantes), e as dificuldades de aprendizagem (matemática, leitura e linguagem escrita), tanto na amostra total como em função do ano (série) escolar e do gênero.

## Método

A pesquisa seguiu uma abordagem quantitativa, com delineamento transversal, buscando descrever e analisar a associação entre as variáveis problemas comportamentais, dificuldades de aprendizagem, ano escolar e sexo. Embora de caráter transversal, o estudo permite apresentar um panorama geral da relação entre as variáveis estudadas ao longo do primeiro ciclo do ensino fundamental, possibilitando uma maior compreensão sobre a dinâmica dessas relações no decorrer do percurso escolar inicial.

## Participantes

A pesquisa foi realizada a partir dos dados colhidos com base em uma amostra de 310 estudantes (idade média de 9,11 anos e desvio padrão de 1,5 anos), alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Ribeirão Preto (SP). Destes, 49% eram do sexo masculino. Ressalta-se que foram convidados a participar da pesquisa, como informantes, todos os pais e professores dos 583 alunos do 1º ao 5º ano da referida escola, e o total de respostas obtidas corresponde a 53% dos alunos da escola.

A Tabela 1 informa mais detalhes no que se refere à amostra pesquisada, em relação a cada ano escolar. Observa-se que a amostra do primeiro ano é consideravelmente inferior às dos demais anos escolares, tanto em valores brutos como proporcionais.

Tabela 1

Descrição dos participantes em função do ano escolar, idade e sexo.

	Idade		Sexo		Total de participantes por ano escolar	% dos participantes em relação aos alunos matriculados
	Média (em anos)	Desvio-Padrão	Masc.	Fem.		
1º ano	6,77	0,48	18	20	38	29%
2º ano	7,80	0,40	30	36	66	69%
3º ano	8,83	0,53	34	26	60	50%
4º ano	9,81	0,54	32	25	57	51%
5º ano	10,81	0,56	40	49	89	74%
<b>Total</b>	9,11	1,50	154	156	310	53%

### Local

A escola onde foi realizada a pesquisa faz parte da rede pública estadual de ensino e foi escolhida por conveniência. Está localizada em um bairro tradicional, próximo à região central de uma cidade de grande porte do interior do estado de São Paulo. No período da coleta de dados, contava com 583 alunos, distribuídos por quatro turmas diferentes para cada ano. No ano de 2015, a instituição atingiu 6,8 pontos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ultrapassando o valor médio observado em escala nacional (5.5). O Ideb é calculado a partir dos dados de aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As equipes da direção e da coordenação pedagógica atuam conjuntamente na escola há vários anos, caracterizando uma gestão bem entrosada e estável.

### Instrumentos

Para a avaliação dos problemas comportamentais, foi utilizada a versão em português do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) (Goodman, 2001). Este consiste em um conjunto de 25 afirmações distribuídas em cinco subescalas: a) sintomas emocionais; b) problemas de conduta; c) hiperatividade; d) relacionamentos interpessoais; e e) comportamento pró-social; cada subescala contém cinco itens, em que o respondente deve assinalar “verdadeiro”, “mais ou menos verdadeiro” ou “falso” (Cury & Golfeto, 2003). Existem três versões desse instrumento, variando em função do indivíduo que responde ao questionário (pais, professores ou as próprias crianças acima de 11 anos). Neste estudo foi aplicado apenas o questionário destinado aos pais.

O SDQ permite ainda o agrupamento de subescalas para a identificação de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes. Os problemas internalizantes são avaliados através do cômputo de 10 itens, agrupando as subescalas sintomas emocionais e problemas de relacionamentos interpessoais; os problemas externalizantes também são avaliados através dos 10 itens, agrupando as subescalas hiperatividade e problemas de conduta (Goodman, Lamping, & Ploubidis, 2010).

A partir da análise de 51 estudos, 42 relataram qualidades psicométricas satisfatórias para o SDQ, com índices positivos de validade e fidedignidade. Foi observada consistência interna satisfatória para todas as subescalas ( $\alpha = 0,72$  a  $0,76$ ), com exceção da categoria de relacionamento interpessoal, com  $\alpha = 0,58$  (He, Burstein, Schmitz, & Merikangas, 2013). O alcance transcultural do instrumento também foi evidenciado, o que demonstra sua possível aplicabilidade no contexto brasileiro (Saur & Loureiro, 2012).

A avaliação das dificuldades de aprendizagem foi feita por meio de um questionário elaborado com base na subescala de competência acadêmica do Inventário de Habilidades Sociais (SSRS), adaptado para o Brasil por Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009). Através deste instrumento, as professoras avaliaram os alunos participantes da amostra em função das seguintes variáveis: desempenho escolar geral; nível de leitura; nível de escrita; nível de matemática; motivação para as atividades escolares; comportamento geral; e colaboração dos pais para as atividades escolares. Cada uma dessas sete variáveis foi pontuada em uma escala Likert de 1 a 5, em função da comparação do desempenho

do aluno ao resto da classe, de acordo com as seguintes categorias: 1) muito abaixo da média; 2) abaixo da média; 3) na média; 4); acima da média; e 5) muito acima da média.

### Procedimentos Éticos

O projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição a qual pertencem os pesquisadores. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado aos pais de todos os alunos da escola e também às professoras. Somente os alunos cujos pais concordaram com a pesquisa e responderam ao SDQ tiveram seu desempenho escolar avaliado pelos professores.

### Procedimentos de Coleta de Dados

As cópias do SDQ foram entregues à coordenadora pedagógica da escola e posteriormente repassadas por esta às professoras, as quais foram instruídas a distribuí-las a todos os alunos participantes para que as entregassem a seus pais. Os questionários foram respondidos pelos pais (geralmente pela mãe), no contexto familiar, e devolvidos à escola. No caso do Questionário de Desempenho Escolar, as cópias foram deixadas na coordenação da escola, para que as docentes o respondessem após o encerramento de suas atividades anuais na instituição, uma vez que a coleta de dados ocorreu no mês de novembro, próximo ao período do encerramento das aulas.

### Procedimentos de Análise dos Dados

Os escores brutos do SDQ total e de suas cinco subescalas foram registrados juntamente com suas respectivas classificações. Foram considerados alunos com problemas de comportamento aqueles cujos escores se enquadraram na categoria “muito alto/baixo” (4). Valores brutos e clínicos para os problemas de externalização e internalização também foram tabulados.

No caso do desempenho escolar foram consideradas crianças com dificuldades de aprendizagem aquelas incluídas nas duas primeiras categorias da escala Likert, tanto para desempenho geral quanto para leitura, escrita e matemática.

A fim de analisar estatisticamente os dados obtidos, estes foram importados para o programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Análises descritivas (frequências, médias, medianas,

desvio-padrão) foram realizadas para a obtenção de um panorama geral da incidência e do tipo de problemas de comportamento e de aprendizagem observados na amostra total e também de acordo com o sexo, bem como da prevalência desses problemas nos diferentes anos do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Análises de correlação foram utilizadas para descrever as relações entre problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem. Cálculos de qui-quadrado, teste t e Anova (ou seus equivalentes não paramétricos) foram utilizados para analisar a associação dos problemas comportamentais e de aprendizagem identificados, em função do sexo e nível de escolaridade/idade dos participantes. Foram consideradas correlações fortes valores acima de 0,40; correlações moderadas, valores entre 0,20 e 0,40; e correlações fracas, entre 0,10 e 0,20 (Cozby, 2003).

### Resultados

Apresenta-se na Tabela 2 a frequência de alunos da amostra pesquisada identificados pelos pais como tendo problemas de comportamento no nível clínico, segundo o SDQ, bem como a frequência de alunos identificados pelas professoras como tendo dificuldades de aprendizagem, ou seja, desempenho escolar abaixo ou muito abaixo da média.

Tabela 2

Frequência de participantes com dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais.

	Sim (%)	Não (%)	Total (%)
Dificuldades de aprendizagem	48 (15%)	262 (85%)	310 (100%)
Problemas de comportamento	37 (12%)	273 (88%)	310 (100%)

São apresentadas na Figura 1 as frequências de problemas comportamentais (escore clínico no SDQ total) e dificuldades de aprendizagem (desempenho geral) observadas na amostra estudada, em cada ano escolar.

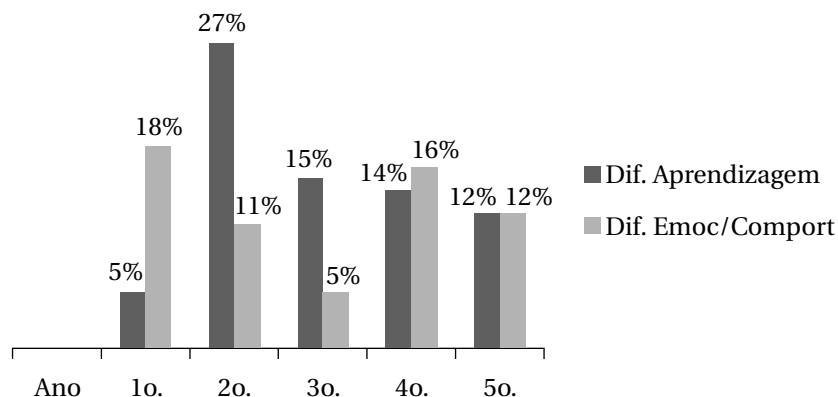


Figura 1

Frequência de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento de acordo com o ano escolar.

Observa-se que, no 1º ano escolar, a frequência de dificuldades de aprendizagem foi de 5%, valor bem inferior ao encontrado no caso dos problemas comportamentais, que se manifestam em 18% dos participantes. Para o 2º ano, a situação inverte-se, com aumento importante das dificuldades de aprendizagem, bem mais frequentes nessa série do que os problemas de comportamento (27% e 11%, respectivamente). O mesmo padrão repete-se para o 3º ano, porém com frequências menores (15% e 5%), e nos dois anos finais do primeiro ciclo do ensino fundamental as frequências dos dois tipos de problemas tendem a se igualar, devido ao aumento dos problemas comportamentais.

As Tabelas 3 e 4 contêm os valores obtidos por meio de testes de qui-quadrado, a partir dos quais é possível analisar a associação entre escores clínicos de problemas comportamentais e as variáveis ano escolar e sexo, respectivamente.

Tabela 3

Resultados do teste qui-quadrado para a análise da associação entre escores clínicos de problemas comportamentais (SDQ) e o ano escolar.

SDQ	X <sup>2</sup>	gl	p
SDQ total	5,198	4	0,268
Sintomas emocionais	8,268	4	0,082
Hiperatividade	0,859	4	0,930
Problemas de conduta	2,023	4	0,732
Problemas de relacionamento entre pares	2,018	4	0,732
Comportamento pró-social	7,688	4	0,104
Problemas externalizantes	4,693	4	0,320
Problemas internalizantes	5,250	4	0,263

Nota. X<sup>2</sup> = qui-quadrado; gl = graus de liberdade; p = nível de significância.

Tabela 4

Resultados do teste qui-quadrado (X<sup>2</sup>) para a análise da associação entre escores clínicos de problemas comportamentais e o sexo dos alunos.

SDQ	X <sup>2</sup>	gl	p
SDQ total	0,322	1	0,570
Sintomas emocionais	0,078	1	0,780
Hiperatividade	2,801	1	0,094
Problemas de conduta	1,488	1	0,222
Problemas de relacionamento entre pares	0,066	1	0,797
Comportamento pró-social	1,342	1	0,247
Problemas externalizantes	1,846	1	0,174
Problemas internalizantes	0,001	1	0,971

Nota. X<sup>2</sup> = qui-quadrado; gl = graus de liberdade; p = nível de significância.

Os resultados dos testes de qui-quadrado apresentados nas Tabelas 3 e 4 indicam que não há associação entre os escores clínicos referentes a problemas de comportamento e as variáveis ano escolar ou sexo. No entanto, há resultados marginalmente significativos para a associação entre o ano escolar e a subescala sintomas emocionais ( $p = 0,082$ ), assim como entre sexo e a subescala hiperatividade ( $p = 0,094$ ). A hiperatividade tende a ser mais frequente entre os meninos e os sintomas emocionais são mais frequentes nos alunos do 1º ano.

A mesma análise foi realizada para investigar a possível associação entre as variáveis ano escolar e sexo e a frequência das dificuldades de aprendizagem observadas na amostra estudada. Nesse caso, optou-se por trabalhar apenas com o escore geral

atribuído pelas professoras ao desempenho escolar dos participantes, em função das altas correlações entre a pontuação atribuída pelas professoras ao avaliar o desempenho dos alunos nas áreas de leitura, escrita e matemática, como mostram os resultados apresentados na Tabela 5.

Tabela 5

Resultados da correlação de Spearman entre desempenho escolar geral e o desempenho nas diferentes áreas.

		Desempenho escolar geral
Desempenho escolar geral	<i>rho</i>	1
	<i>p</i>	-
	<i>N</i>	310
Leitura	<i>rho</i>	.933***
	<i>p</i>	.000
	<i>N</i>	310
Escrita	<i>rho</i>	.949***
	<i>p</i>	.000
	<i>N</i>	310
Matemática	<i>rho</i>	.921***
	<i>p</i>	.000
	<i>N</i>	310

Nota. \*\*\*  $p < 0.001$ .

Na análise da associação entre dificuldades de aprendizagem e ano escolar foram observados resultados significativos ( $X^2 = 10,80$ ;  $gl = 4$ ;  $p = 0,029$ ), com maior frequência de dificuldades de aprendizagem relatada pelas professoras do 2º ano (27%) e a menor taxa observada na amostra do 1º ano (5%). Nos demais anos escolares a frequência de dificuldades de aprendizagem esteve próxima aos 15% (mesmo valor da amostra total).

No caso da associação entre dificuldades de aprendizagem e sexo, o teste de qui-quadrado não encontrou resultados significativos ( $X^2 = 2,620$ ;  $gl = 1$ ;  $p = 0,118$ ), apesar da maior frequência de meninos (19%) do que de meninas (12%) entre os participantes identificados pelas professoras como apresentando dificuldades de aprendizagem.

Na Tabela 6 são apresentadas as correlações obtidas entre os escores brutos do SDQ, incluindo valor total e das cinco subescalas, com o desempenho escolar.

Tabela 6

Correlações entre os escores brutos obtidos por meio do SDQ e o desempenho escolar geral.

	SDQ	Desempenho escolar
SDQ total	<i>rho</i>	-.297***
	<i>p</i>	.000
	<i>N</i>	310
Sintomas emocionais	<i>rho</i>	-.057
	<i>p</i>	.316
	<i>N</i>	310
Hiperatividade	<i>rho</i>	-.359***
	<i>p</i>	.000
	<i>N</i>	310
Problemas de conduta	<i>rho</i>	-.254***
	<i>p</i>	.000
	<i>N</i>	310
Problemas de relacionamento entre pares	<i>rho</i>	-.195**
	<i>p</i>	.001
	<i>N</i>	310
Comportamento pró-social	<i>rho</i>	.197***
	<i>p</i>	.000
	<i>N</i>	310

Nota. \*\*\*  $p < 0.001$ .

Os dados apresentados na Tabela 6 indicam que não foram encontradas correlações significativas entre desempenho escolar e a subescala sintomas emocionais do SDQ. Correlações negativas moderadas porém altamente significativas ( $p \leq 0.001$ ) foram obtidas entre o desempenho escolar e as subescalas hiperatividade ( $r_s = -0,36$ ), problemas de conduta ( $r_s = -0,25$ ) e também no caso do SDQ total ( $r_s = -0,30$ ). Por fim, foram também encontradas fraca correlação negativa entre problemas de relacionamento entre pares e desempenho escolar ( $r_s = -0,19$ ) e fraca correlação positiva entre comportamento pró-social e desempenho escolar ( $r_s = 0,20$ ).

Considerando a classificação dos problemas de comportamento em externalizantes e internalizantes, estes foram correlacionados com as quatro áreas avaliadas pelo Questionário de Desempenho Escolar (Tabela 7).

Tabela 7

Correlações entre desempenho escolar e problemas de comportamento externalizantes e internalizantes.

		Problemas externalizantes	Problemas internalizantes
Desempenho escolar geral	<i>rho</i>	-.371**	-.149**
	<i>p</i>	.000	.009
	<i>N</i>	310	310

continua...



...continuação

		Problemas externalizantes	Problemas internalizantes
Leitura	<i>rho</i>	-.349**	-.144*
	<i>p</i>	.000	.011
	<i>N</i>	310	310
Escrita	<i>rho</i>	-.341**	-.136*
	<i>p</i>	.000	.017
	<i>N</i>	310	310
Matemática	<i>rho</i>	-.337**	-.131*
	<i>p</i>	.000	.021
	<i>N</i>	310	310

Segundo os dados da Tabela 7, embora as duas classes de problemas comportamentais tenham se correlacionado

significativamente de forma negativa com os resultados de desempenho acadêmico, tanto geral quanto nas diferentes habilidades escolares avaliadas, os problemas externalizantes estão mais fortemente correlacionados com o desempenho escolar dos participantes do que os internalizantes. Verifica-se também que não há diferenças expressivas entre os coeficientes de correlação envolvendo leitura, escrita e matemática, o que indica que as professoras parecem ter uma concepção bastante homogênea do desempenho escolar dos alunos.

Apresenta-se, na Figura 2, a frequência de problemas de comportamento externalizantes e internalizantes apresentados pela amostra, de acordo com o ano escolar.

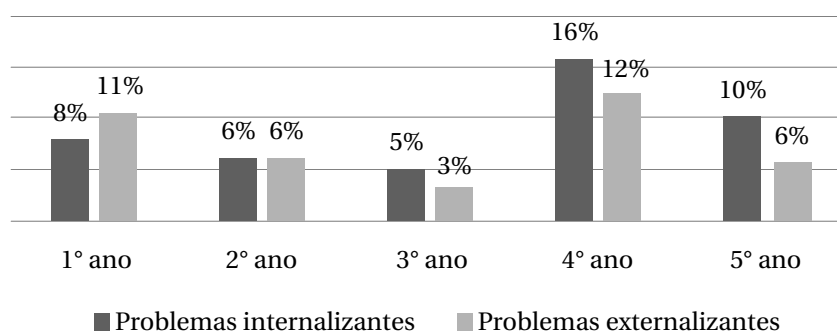


Figura 2

Frequência de problemas clínicos de comportamento externalizantes e internalizantes em função do ano escolar.

Observa-se que os problemas de comportamento internalizantes foram mais frequentes do que os externalizantes nos três últimos anos escolares abordados nesta pesquisa. Não há diferenças significativas entre os dois tipos de comportamento no 2º ano. As maiores frequências de internalização e externalização ocorreram no 4º ano, enquanto as menores foram verificadas no terceiro. Entretanto, as análises estatísticas efetuadas através do

teste de qui-quadrado indicam não haver diferenças significativas entre os anos escolares, tanto no que se refere aos problemas de comportamento clínico externalizantes ( $X^2 = 4,693$ ;  $gl = 4$ ;  $p = 0,320$ ) como aos internalizantes ( $X^2 = 5,250$ ;  $gl = 4$ ;  $p = 0,263$ ).

Na Figura 3 está representada a frequência da classificação dos comportamentos internalizantes e externalizantes clínicos, em função do sexo dos alunos.

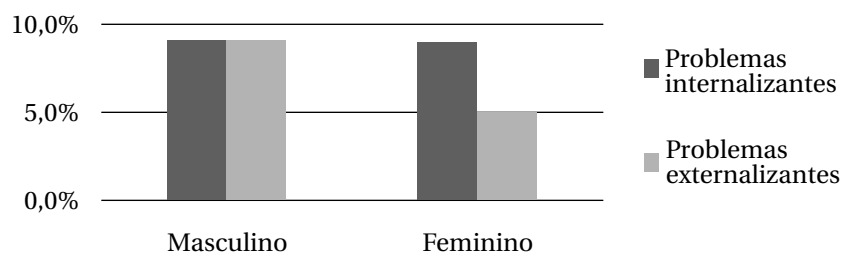


Figura 3

Frequência de problemas clínicos de comportamento externalizantes e internalizantes em função do sexo dos alunos.

Quando analisados conforme o sexo dos alunos, nota-se que os problemas de comportamento internalizantes aparecem na mesma proporção entre meninos e meninas, diferentemente dos externalizantes, presentes em maior frequência nos meninos. Essas diferenças, entretanto, não chegam a ser

estatisticamente significativas, conforme indicam os resultados do teste de qui-quadrado ( $X^2 = 1,846$ ;  $gl = 1$ ;  $p = 0,174$ ).

No que tange às dificuldades de aprendizagem, a frequência destas está indicada na Figura 4, considerando as competências acadêmicas de leitura, escrita e matemática.

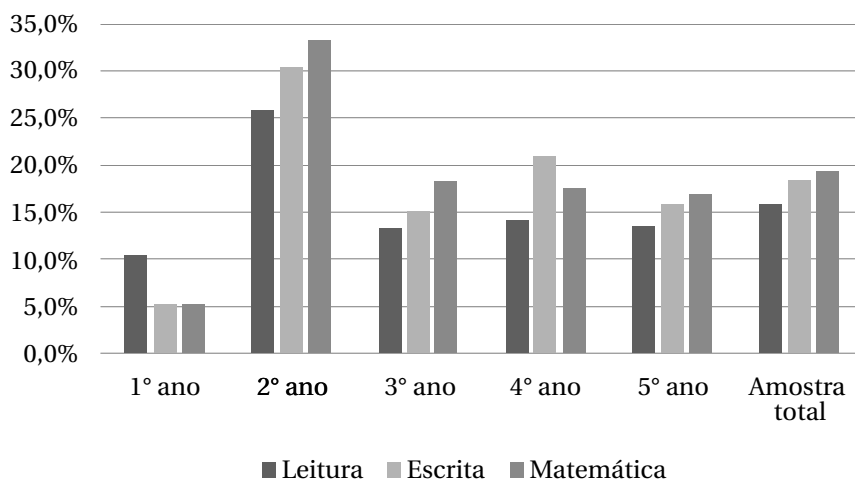


Figura 4  
Frequência de dificuldades de aprendizagem em três competências acadêmicas (leitura, escrita e matemática), em função do ano escolar e da amostra total.

Os dados da Figura 4 apontam que o menor índice de problemas de aprendizagem ocorreu no 1º ano, enquanto o maior ocorreu no ano seguinte. A dificuldade de raciocínio matemático superou as demais na maioria das etapas analisadas, exceto no 1º e 4º anos, porém, essas diferenças não foram estatisticamente significativas. No caso do 1º

ano, entretanto, foram observadas diferenças significativas, indicando maiores dificuldades na leitura do que em escrita ou matemática (segundo a percepção das professoras).

Por fim, a frequência de dificuldades relacionadas às mesmas competências acadêmicas está indicada na Figura 5, conforme o sexo dos estudantes.

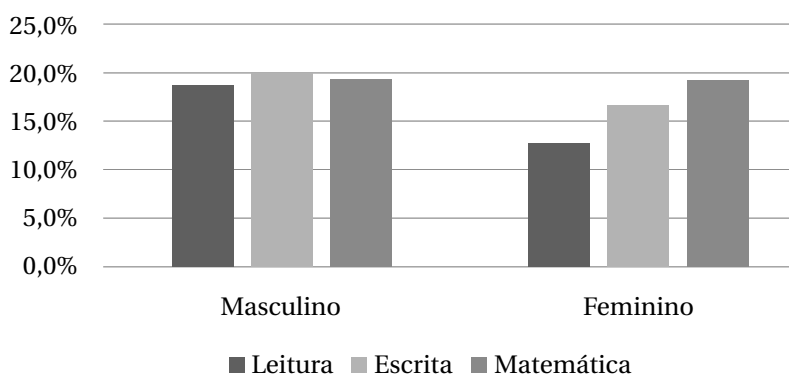


Figura 5  
Frequência de dificuldades de aprendizagem nas competências de leitura, escrita e matemática, em função do sexo dos alunos.

Verifica-se que a área de maior dificuldade para os meninos foi a escrita, enquanto para as meninas, o raciocínio matemático foi o mais comprometido. Entre o sexo masculino há pouca variabilidade em termos das frequências de dificuldade observadas para cada área, o que não ocorre no caso do sexo feminino. As diferenças entre os sexos, entretanto, não são estatisticamente significativas para nenhuma das áreas escolares.

## Discussão

Este estudo teve como objetivo geral investigar as relações entre problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem em alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Em termos específicos, foi analisada a frequência de problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem em cada um dos cinco anos escolares iniciais, considerando também o sexo dos estudantes, a fim de identificar possíveis padrões de relações entre essas variáveis.

Os resultados da amostra total indicaram uma frequência de 12% de alunos com problemas de comportamento e 15% com dificuldades de aprendizagem. Esses valores encontram-se um pouco abaixo do que tem sido encontrado na literatura (Galindo et al., 2018), fato que pode ser atribuído às características da escola na qual foi realizada a pesquisa, em termos de sua localização, clientela atendida, características de gestão e índices obtidos nas avaliações externas. De fato, é importante considerar também, na análise das relações entre os fenômenos estudados, variáveis contextuais que podem contribuir para a manifestação e frequência dessas dificuldades, dentre as quais se destacam características da escola. Embora alguns estudos longitudinais comparando a contribuição de fatores individuais e do contexto escolar na determinação de problemas comportamentais tenham encontrado maior peso nas variáveis individuais (Oldfield et al., 2017), diversos estudos apoiados em abordagens críticas da psicologia escolar e em metodologias qualitativas de pesquisa têm enfatizado o papel das variáveis escolares na determinação tanto das dificuldades de aprendizagem como de problemas comportamentais (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto, & Santos, 2014).

No caso da escola em questão, problemas de comportamento foram identificados com maior frequência no primeiro ano do EF (18%) e, de maneira geral, tornaram-se menos frequentes ao longo das etapas escolares seguintes, atingindo um valor de 12% no último ano do primeiro ciclo do EF. As dificuldades de aprendizagem, por sua vez, apareceram em apenas 5% da amostra de alunos ingressantes no EF tendo seu ápice sido observado no

2º ano (27%), reduzindo-se após esse momento e atingindo um patamar também de 12% entre os alunos do 5º ano do EF.

A elevada prevalência dos problemas de comportamento no 1º ano do EF, sobretudo no que se refere aos problemas emocionais, encontrados nesta pesquisa, pode estar relacionada ao aumento das exigências relacionadas à performance acadêmica e às interações sociais determinadas pelo início da escolarização formal, conforme destacado na literatura (Cia & Barham, 2009; Correia-Zanini & Marturano, 2016; Daunic et al., 2021). Esses problemas comportamentais podem afetar negativamente a autoestima e motivação das crianças, de modo a comprometer seu desempenho escolar futuro (Daunic et al., 2021; Luong et al., 2017).

Por outro lado, o baixo índice de problemas de aprendizagem ao final do 1º ano do EF pode estar relacionado à menor exigência e cobrança dos professores, pelo menos no que se refere às habilidades de leitura e escrita, uma vez que documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) apontam que a alfabetização deve ocorrer até o 3º ou 2º ano escolar, respectivamente. A maior frequência de dificuldades de aprendizagem encontrada no segundo ano corrobora tal hipótese, sugerindo que as exigências quanto ao desempenho podem se intensificar no 2º ano do EF.

Foram observadas correlações negativas altamente significativas entre o desempenho escolar e os valores do SDQ total e de suas diversas subescalas (com exceção dos sintomas emocionais), reforçando os resultados de pesquisas que apontam a existência de uma relação entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, tanto externalizantes quanto internalizantes (Bolsoni-Silva et al., 2018; Teixeira et al., 2014). Além disso, os resultados obtidos neste estudo indicam que os problemas comportamentais externalizantes estão mais fortemente correlacionados com o rendimento acadêmico do que os internalizantes, conforme dados também obtidos por D'Abreu e Marturano (2010).

Os problemas externalizantes estão ligados a níveis baixos de autorregulação, indicando uma utilização insatisfatória de cognições e emoções para emissão de respostas apropriadas ao contexto, o qual inclui o ambiente escolar e suas atividades de ensino (Montroy et al., 2014). É digno de nota também que esses problemas de comportamento tendem a diminuir com o decorrer da escolarização, observando-se um padrão quase inverso na proporção de problemas internalizantes e

externalizantes quando comparamos os alunos do 1º e 5º ano do EF (Figura 2). É possível supor que as capacidades de autorregulação tendem a evoluir com o desenvolvimento cognitivo que ocorre ao longo da escolarização, levando à diminuição dos problemas externalizantes. A chegada da puberdade e os desafios do segundo ciclo do ensino fundamental, por sua vez, poderiam explicar o aumento observado na frequência de problemas internalizantes nos alunos do 5º ano. É digno de nota também que os problemas externalizantes tenderam a ser mais frequentes entre os meninos, embora essa diferença não tenha atingido significância estatística.

Os resultados obtidos permitem sustentar a hipótese da bidirecionalidade das influências entre problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem. Por um lado, os desafios da entrada no ensino fundamental e das exigências escolares provocam ansiedade e sintomas emocionais, os quais podem interferir nas crenças de autoeficácia e na motivação dos alunos e comprometer suas possibilidades de aprendizagem. Por outro lado, as próprias experiências negativas de desempenho escolar também podem comprometer as crenças de autoeficácia e levar a padrões comportamentais desadaptados.

Por meio do teste qui-quadrado, verificou-se que, em termos gerais, não houve associação entre os escores clínicos no SDQ, referentes a problemas de comportamento, e a variável sexo, corroborando resultados de outros estudos (Deighton et al., 2018; Massola & Silveiras, 2005; Reyna & Brussino, 2015; Reynolds et al., 2010). Entretanto, foi encontrada associação marginalmente significativa ( $p < 0,10$ ) entre sexo e a subescala hiperatividade (maior frequência de escores clínicos entre os meninos), assim como entre ano escolar e a subescala sintomas emocionais (mais frequente no 1º ano). No caso da primeira associação, há estudos que apontam a tendência do sexo masculino em apresentar mais problemas de comportamento externalizantes, como a hiperatividade, em comparação ao feminino (American Psychiatric Association [APA], 2014; Bandeira et al., 2006; Crijnen et al., 1997; Saur & Loureiro, 2014). Segundo Gershon (2002), os dados acerca da prevalência de sintomas hiperativos entre os meninos têm relação com os comportamentos e atitudes tipificados para gênero na infância e adolescência, uma vez que o papel social masculino frequentemente está associado à impulsividade.

Com relação às dificuldades de aprendizagem nas diferentes áreas escolares, também não foram identificadas associações significativas em relação ao gênero, embora tenha sido observada maior tendência das meninas a

apresentarem mais dificuldade com a matemática do que em relação aos demais conteúdos escolares. Quanto ao ano escolar, as dificuldades na leitura se sobressaíram nos alunos do primeiro ano, fato que vai de encontro aos resultados obtidos por Osti e Martinelli (2016), os quais observaram as áreas da escrita e da matemática como as mais comprometidas em uma amostra de alunos brasileiros do 1º ao 5º ano com dificuldades de aprendizagem.

## Considerações Finais

Problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem são fatores complexos e multideterminados. Considera-se, entretanto, que os resultados obtidos nesta pesquisa contribuem para a reflexão sobre alguns pontos críticos relacionados às dificuldades de adaptação enfrentadas pelos alunos no início do ensino fundamental, o que possibilita pensar em estratégias para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de autorregulação que permitam aos alunos lidar de modo mais adequado com as novas e mais complexas demandas e relações vivenciadas nessa etapa da vida. De fato, vários estudos têm enfatizado o papel da motivação, da autoestima e da autorregulação no ajustamento e conexão das crianças à escola, particularmente na transição da pré-escola para os primeiros anos do EF (Daunic et al., 2021; Galindo et al., 2018). Por outro lado, o trabalho intencional, com aspectos relacionados ao controle da atenção, bem como de habilidades precursoras da alfabetização, desde a pré-escola, também pode auxiliar na superação dos desafios escolares nas etapas iniciais do ensino fundamental, como sugerem recentes estudos (Almeida et al., 2018; Daunic et al., 2021; Sargiani & Maluf, 2018).

É importante destacar também que, pelo fato de se tratar de um estudo transversal, realizado em uma única escola, algumas limitações devem ser apontadas. Desse modo, embora tenha se pretendido, de certo modo, traçar um padrão evolutivo das relações entre problemas comportamentais e dificuldades escolares do 1º ao 5º ano do EF, estudos longitudinais são necessários a fim de elucidar tais relações de modo mais fidedigno. Por outro lado, o fato de a amostra ter sido obtida em apenas uma escola pública, com características até certo ponto diferenciadas, pode significar algum viés nos resultados obtidos. Por fim, uma avaliação mais específica das habilidades acadêmicas dos alunos seria desejável em futuros estudos, a fim de identificar de modo mais preciso possíveis diferenças em termos das competências acadêmicas avaliadas em suas relações com as variáveis comportamentais e de gênero.

## Referências

- Almeida, Á., Prust, A. P., Zauza, G., Batista, L. S., Seabra, A. G., & Dias, N M. (2018). Educação infantil e desempenho cognitivo e socioemocional. *Revista Psicopedagogia*, 35(108), 281-295.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico estatístico de transtornos mentais* (5a ed.). Artmed.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 271-282. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000200016>
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000200009>
- Blair, C. (2010). Stress and the development of self-regulation in context. *Child Development Perspectives*, 4(3), 181-188. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00145.x>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. N. (2016). Simultaneous assessment of social skills and behavior problems: Education and gender. *Estudos de Psicologia*, 33(3), 453-464. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300009>
- Bolsoni-Silva, A., Perallis, C., & Nunes, P. (2018). Problemas de comportamento, competência social e desempenho acadêmico: Um estudo comparativo de crianças no ambiente escolar e familiar. *Temas em Psicologia*, 26(3), 1189-1204.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. <https://bit.ly/3RmyfiV>
- Carneiro, C., & Coutinho, L. G. (2015). Infância e adolescência: Como chegam as queixas escolares à saúde mental? *Educar em Revista*, (56), 117-126. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37764>
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 45-55. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000100005>
- Correia-Zanini, M. R. G., & Marturano, E. M. (2016). Getting started in elementary school: Cognitive competence, social skills, behavior, and stress. *Psico-USF*, 21(2), 305-317.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Atlas.
- Crijnen, A. A., Achenbach, T. M., & Verhulst, F. C. (1997). Comparisons of problems reported by parents of children in 12 cultures: Total problems, externalizing, and internalizing. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(9), 1269-1277. <https://doi.org/10.1097/00004583-199709000-00020>
- Cury, C. R., & Golfeto, J. H. (2003). Strengths and difficulties questionnaire (SDQ): A study of school children in Ribeirão Preto. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25(3), 139-145. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462003000300005>
- D'Abreu, L. C. F., & Marturano, E. M. (2010). Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: Uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. *Estudos de Psicologia*, 15(1), 43-51. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100006>
- Daunic, A. P., Corbett, N. L., Smith, S. W., Algina, J., Poling, D., Worth, M., Boss, D., Crews, E., & Vezzoli, J. (2021). Efficacy of the social-emotional learning foundations curriculum for kindergarten and first grade students at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of School Psychology*, 86, 78-99. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.004>
- Dazzani, M. V. M., Cunha, E. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. V., & Santos, G. L. (2014). Queixa escolar: Uma revisão crítica da produção científica nacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 18(3), 421-428. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183762>
- Deighton, J., Humphrey, N., Belsky, J., Boehnke, J., Vostanis, P., & Patalay, P. (2018). Longitudinal pathways between mental health difficulties and academic performance during middle childhood and early adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(1), 110-126. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12218>
- Galindo, E., Candeias, A. A., Pires, H. S., Grácio, L., & Stuck, M. (2018). Behavioral skills training in Portuguese children with school failure problems. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00437>

- Gershon, J. (2002). A meta-analytic review of gender differences in ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 5(3), 143-154. <https://doi.org/10.1177/108705470200500302>
- Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1179-1191. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Graziano, P. A., Slavec, J., Ros, R., Garb, L., Hart, K., & Garcia, A. (2015). Self-regulation assessment among preschoolers with externalizing problems. *Psychological Assessment*, 27(4), 1337-1348. <https://doi.org/10.1037/pas0000113>
- He, J.-P., Burstein, M., Schmitz, A., & Merikangas, K. R. (2013). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): The factor structure and scale validation in U.S. Adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(4), 583-595. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9696-6>
- Laudrum, T. (2011). Emotional and behavioral disorders. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Orgs.), *Handbook of special education* (pp. 209-220). Routledge.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. <https://bit.ly/3y1kKhK>
- Luong, C., Strobel, A., Wollschlaeger, R., Greiff, S., Vainikainen, M. P., & Preckel, F. (2017). Need for cognition in children and adolescents: Behavioral correlates and relations to academic achievement and potential. *Learning and Individual Differences*, 53, 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.019>
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 259-291). Alínea.
- Massola, G. M., & Silveiras, E. F. M. (2005). A percepção do distúrbio de comportamento infantil por agentes sociais versus encaminhamento para atendimento terapêutico. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39(1), 139-150.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. N., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300002>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Neufeld, C. B., Corrêa, J. P. D., & Marturano, E. (2016). Entrada na escola e o impacto social. In D. C. Fava (Org.), *A prática da psicologia na escola: Introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental* (pp. 111-132). Jefte.
- Oldfield, J., Humphrey, N., & Hebron, J. (2017). Risk factors in the development of behaviour difficulties among students with special educational needs and disabilities: A multilevel analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 146-169. <https://doi.org/10.1111/bjep.12141>
- Osti, A., & Martinelli, S. C. (2016). Perfil de estudantes encaminhados para apoio pedagógico. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(3), 168-181.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). Desenvolvimento psicossocial na terceira infância. In D. E. Papalia, & R. D. Feldman (Orgs.), *Desenvolvimento humano* (pp. 354-383). Artmed.
- Reyna, C., & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 51-64. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.5>
- Reynolds, M. R., Sander, J. B., & Irvin, M. J. (2010). Latent curve modeling of internalizing behaviors and interpersonal skills through elementary school. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 189-201. <https://doi.org/10.1037/a0021543>
- Rosa, F., Neto, Amaro, K. N., Prestes, D. B., & Arab, C. (2011). O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 15-22. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100002>
- Rotta, N. T. (2016). Dificuldades para aprendizagem. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. S. Riesgo (Orgs.), *Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 94-106). Artmed.


- Santos, J. B. G., Gonçalves, T. S., Lima, R. F., & Crenitte, P. A. P. (2016). Sinais sugestivos de estresse infantil em escolares com transtorno de aprendizagem. *Revista Cefac*, 18(4), 854-863. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201618420915>
- Santos, P. L., & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 101-109. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100012>
- Sargiani, R. A., & Maluf, M. R. (2018). Linguagem, cognição e educação infantil: Contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 477-484. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777>
- Saur, A. M., & Loureiro, S. R. (2012). Qualidades psicométricas do Questionário de Capacidades e Dificuldades: Revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 619-629. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400016>
- Saur, A. M., & Loureiro, S. R. (2014). Behavioral and emotional problems of schoolchildren according to gender. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(1), 102-116.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. N., 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. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000100009>
- Teixeira, M. C. T. V., Seraceni, M. F. F., Suriano, R., Sant'ana, N. Z., Carreiro, L. R. R., & de Paula, C. S. (2014). Fatores de proteção associados a problemas emocionais e comportamentais em escolares. *Estudos de Psicologia*, 31(4), 539-548. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000400008>
- Vagostello, L., Albuquerque, D. S. M., Queiroz, F. T., Lopes, G. P., & Silva, L. V. (2017). Caracterização das demandas de psicodiagnóstico infantil em uma clínica-escola de São Paulo. *Psicologia Revista*, 26(1), 41-58. <https://doi.org/10.23925/2594-3871.2017v26i1p.41-58>
- Weist, M. D., Eber, L., Horner, R., Splett, J., Putnam, R., Barrett, S., Perales, K., Fairchild, A. J., & Hoover, S. (2018). Improving multitiered systems of support for students with “internalizing” emotional/behavioral problems. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(3), 172-184. <https://doi.org/10.1177/1098300717753832>

---

*Sylvia Domingos Barrera*

Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto – SP, Brasil.


E-mail: [sdbarrera@ffclrp.usp.br](mailto:sdbarrera@ffclrp.usp.br)

 <https://orcid.org/0000-0001-7924-2755>

*Eduardo Henrique Moriel*

Graduado em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto – SP, Brasil.

E-mail: [eduardo.moriel@usp.br](mailto:eduardo.moriel@usp.br)

 <https://orcid.org/0000-0001-8053-0359>

Endereço para envio de correspondência:

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP). Av. dos Bandeirantes, 3.900. CEP: 14040-901. Ribeirão Preto – SP, Brasil.

*Recebido* 09/04/2020

*Aceito* 21/09/2021

*Received* 04/09/2020

*Approved* 09/21/2021

*Recibido* 09/04/2020

*Aceptado* 21/09/2021

*Como citar:* Barrera, S. D., & Moriel, E. H. (2022). Problemas de Aprendizagem e Comportamento no Ciclo 1 do Ensino Fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003236358>

*How to cite:* Barrera, S. D., & Moriel, E. H. (2022). Learning Difficulties and Behavioral Problems in Elementary School. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003236358>

*Cómo citar:* Barrera, S. D., & Moriel, E. H. (2022). Problemas de Aprendizaje y Comportamiento en la Educación Primaria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003236358>