

AUTOCONCEPTO Y LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: LA ENSEÑANZA EN BRASIL

Silvia Maria Riceto Ronchim Passeri
Faculdade de Ciências Médicas
Universidade Estadual de Campinas,
Rua Araticum, 39, Alphaville Campinas
13098-368, Campinas, São Paulo, Brasil
spasseri@fcm.unicamp.br

Gislene de Campos Oliveira
Faculdade de Educação,
Universidade Estadual de Campinas
São Paulo, Brasil
gis.oliveira1@terra.com.br

RESUMEN

Este trabajo tuvo como base las propuestas de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional Brasileira, Ley 9394/96 y la creación del Régimen de Progresión Continua en la Enseñanza Fundamental, instituida en 1998 por el Gobierno del Estado de Sao Paulo. Este régimen reorganiza la enseñanza pública fundamental en dos ciclos en los cuales el estudiante no puede ser reprobado, aunque no domine el contenido de las disciplinas. Entendemos que ese sistema de enseñanza no impide que los niños con dificultades de aprendizaje tengan el autoconcepto disminuido, contrariando, así, una de las justificativas para su implementación. Participaron de esta investigación 187 niños. Pudimos identificar que el autoconcepto tiene la media más baja entre los niños clasificados con desempeño escolar inferior. El autoconcepto personal y escolar presentaron las menores medias. Éste está relacionado con la capacidad de aprender y no con la reprobación.

Palabras claves: Aprendizaje, dificultades de aprendizaje, autoconcepto, enseñanza fundamental.

ABSTRACT:

This article examines both the Brazilian National Educational Direction and Basis of Law (Law9394/96) and the foundational premises of the Continuous Progression Policy and Program for Public Elementary Education established by Sao Paulo State Administration in 1998.

The Continuous Progression Policy and Program re-organize Public Elementary Education in two levels with no passing standard requirements. We argue that this nonpassing standard requirements policy does not empower children for their own development as data collected from 187 children showed that self-esteem levels vary according to children`s personal learning constructs.

Key works: Public Elementary Education, self-esteem, learning constructs.

¹ El artículo surge de una tesis de investigación realizada en el marco de la Maestría en Educación, en carácter de becaria, en la Universidad de San Andrés, dirigida por la Lic. Inés Aguerondo.

Introducción

Sabemos que hay niños con dificultades de aprendizaje que están insertados en la escuela. Ese hecho despierta la atención y la preocupación de educadores y profesionales de áreas afines para el desarrollo de estudios que intentan comprender el proceso de aprendizaje y de los factores que pueden interferir en el acto de aprender, causando tales dificultades.

Hay innumerables obras que abordan el tema en diferentes aspectos. Para algunos autores como Guzzo, Ribeiro (1987), Rosemberg (1986), Mercer (1994), Fonseca (1984), Bermúdez (2000) y otros, las dificultades de aprendizaje tienen que ver con las características internas del individuo, sean ellas físicas o psicológicas.

Otros estudiosos enfocan sus análisis en los aspectos externos que pueden interferir en el aprendizaje, tratando de verificar si se ofrecen las condiciones favorables para que el individuo realice su aprendizaje de forma adecuada. De esta manera, son observados: el ambiente donde vive, la institución de enseñanza en la que está inserto, el material didáctico utilizado por la escuela, la metodología de enseñanza del profesor, el ambiente familiar y otros factores que pueden desencadenarse en su vida académica.

Ante las innumerables posibilidades causantes de las dificultades de aprendizaje, nos encontramos con la realidad reveladora de que la escuela, muchas veces, no es el lugar preferido del niño. O sea, se percibe que no siempre hay un estímulo para los estudios. De esta forma, el factor emocional puede ser uno de los grandes causantes de esas dificultades.

Teniendo en cuenta esa idea, es muy común que observemos en la bibliografía especializada, que gran parte de los autores e investigadores tales como: Yazigi (1972), Assis (1985) y Cruz (1999), involucrados con el término "dificultades de aprendizaje", resalten la importancia de la observación de los aspectos emocionales cuando se examina el aprendizaje del individuo.

El sistema de enseñanza de nuestro país se enfrenta con una realidad insatisfactoria en lo referente a la calidad de enseñanza de nuestros niños. Si la calidad de enseñanza no mejora, la población de niños con dificultades de aprendizaje aumentará y, por tanto, merecerá mayor atención.

Este trabajo tiene como base las propuestas de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional Brasileña (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira - LDB*), Ley 9394/96, en la cual procuramos analizar algunas mejoras para la enseñanza. Una de las modificaciones más significativas que la LDB (1996) propuso, fue la creación del Régimen de Progresión Continua en la Enseñanza Fundamental (*Regime de Progressão Continuada do Ensino Fundamental*). Instituida en 1998 por el Gobierno del Estado de San Pablo, este régimen reorganiza la enseñanza pública fundamental en dos ciclos: el ciclo I, de la primera a la cuarta serie, y el ciclo II, de la quinta a la octava serie, en los cuales el estudiante no puede ser reprobado aunque no domine el contenido de las asignaturas. En este sistema de enseñanza, la repetición por defasajes en el aprendizaje sólo ocurre en el último año de cada uno de los ciclos. De esta forma, quien no esté apto, deberá pasar por el proceso de "aceleración", una especie de recuperación. Es decir, no existe más la reprobación anual ni la reprobación del ciclo de cuatro años.

Para la creación de la Progresión Continua, se colocaron algunas justificativas refiriendo los beneficios pedagógicos y económicos que el sistema traería al país:

"Un cambio de esa naturaleza debe traer, sin duda, beneficios tanto del punto de vista pedagógico como económico. Por un lado, el sistema escolar dejará de ser el promotor de la baja autoestima del elevado grupo de alumnos reprobados (...) Por otro lado, la eliminación de la retención escolar y la recurrente reducción de la deserción debe representar una sensible optimización de los recursos para una mayor y mejor atención de toda la población. La repetición constituye un perjudicial "hoyo" por donde se desperdician valiosos recursos financieros de la educación". (Brasil, SP, Ind., 1997, p.151-152)

Llevando en consideración esos beneficios pedagógicos que la referida ley sugiere, entendemos que el factor emocional es un aspecto importante para ser analizado y, en este sentido, observamos las características del autoconcepto que desarrolla el individuo.

De esta manera, esos hechos nos han despertado el interés de identificar algunas características emocionales de los niños que están insertados en el Régimen de Progresión Continua, después de sus cinco años de creación. A pesar de que el niño sabe que no será reprobado, ¿ello será motivo suficiente para garantizar que sus características emocionales no van a disminuir. O será que, por presentar dificultades de aprendizaje, sus características emocionales se encuentran afectadas?

El problema que nos proponemos estudiar se justifica por el hecho de tener aún, un número significativo de niños con dificultades de aprendizaje insertos en la enseñanza fundamental. Por lo tanto, el presente trabajo tiene como objetivo principal verificar el autoconcepto de niños con y sin indicios de dificultades de aprendizaje, insertos en el Régimen de Progresión Continua de la Enseñanza Fundamental.

Como base de nuestro estudio, formulamos la hipótesis de que ese sistema de enseñanza no impide que los niños con dificultades de aprendizaje tengan el auto-concepto disminuido lo que contraría una de las justificativas esgrimidas por ocasión de su implementación.

Método

Participantes:

Participaron de esta investigación 187 niños (89 sexo femenino y 98 sexo masculino), matriculados en la 2ª, 3ª y 4ª series en escuela pública insertas, en el Régimen de Progresión Continua de Enseñanza Fundamental, a saber:

- 2 clases de 2ª serie de enseñanza regular (56 niños)
 - 2 clases de 3ª serie de enseñanza regular (55 niños)
 - 2 clases de 4ª serie de enseñanza regular y 1 clase de 4ª serie de recuperación (76 niños)
- Los niños tenían entre 8 y 12 años de edad y se clasificaron por conveniencia.

Material Empleado:

En esta investigación fueron utilizados los siguientes instrumentos:

1. Test de Desempeño Escolar (TDE) - Stein, 1994.

El TDE es un instrumento de evaluación de las capacidades fundamentales para el desempeño escolar, específicamente de lectura, escritura y aritmética. Fue creado para evaluar escolares de 1ª a 6ª series del primer grado y, con algunas reservas, también para ser utilizado en la 7ª y la 8ª serie.

De acuerdo con Stein (1994), su objetivo es indicar cuáles son las áreas de aprendiza-

je escolar que están preservadas o perjudicadas en el examinado. Con base en esa evaluación inicial, se puede desarrollar un plan de investigación y de tratamiento más específico, sugerido por los resultados del TDE.

El TDE está compuesto por tres sub-tests:

1. Escritura: escritura del nombre propio y de palabras sueltas presentadas, en la forma de dictado;
2. Aritmética: solución oral de problemas y cálculo de operaciones aritméticas por escrito;
3. Lectura: reconocimiento de palabras sueltas del contexto.

Cada uno de esos sub-tests presenta una escala de ítems en orden creciente de dificultad, que se aplican independientemente de la serie del individuo a ser examinado. Cuando éste encuentra dificultades en determinado ítem, el sub-test se puede interrumpir. El TDE se presenta en la forma de un cuaderno que contiene los tres sub-tests. En su aplicación, con una duración aproximada de 20 a 30 minutos, se necesitan los siguientes materiales: cuaderno de test, tres lápices con punta, un borrador, material del examinador que contiene: ficha del examinador con la lista de palabras y frases para el sub-test de escritura; hoja estímulo con las palabras que serán leídas por el examinado en el sub-test de lectura y la gradilla para la corrección del sub-test de aritmética.

2. Escala de Autoconcepto Personal, Familiar, Escolar y Social - Sisto, 2000.

Esta escala fue creada con el objetivo de evaluar el autoconcepto de individuos en edad escolar desde el punto de vista personal, familiar, escolar y social. Este instrumento considera que el estudiante puede desarrollar una percepción sobre sí mismo para cada contexto vivido, motivo por el cual se presenta con esas subdivisiones que se podrán evaluar individualmente. La suma de los puntos en las cuatro subescalas corresponde al autoconcepto general del individuo.

El instrumento se presenta con 13 preguntas para cada subescala, con un total de 52 preguntas. Las respuestas son dadas en las frecuencias "siempre", "a veces" o "nunca, y se permite señalar solamente una alternativa.

La puntuación de las preguntas puede variar de 0 a 26 puntos en cada subescala y de 0 a 104 puntos en la clasificación del autoconcepto general.

Las respuestas son puntuadas de la siguiente forma:

- Para las respuestas positivas (1p, 2p, 4p, 9p, 11p, 12p, 1e, 4e, 6e, 8e, 13e, 4f, 5f, 7f, 8f, 10f, 11f, 12f, 13f, 1s, 2s, 3s y 9s) siempre = 2 puntos, a veces = 1 punto y nunca = 0 punto.
- Para las respuestas negativas (3p, 5p, 6p, 7p, 8p, 10p, 13p, 2e, 3e, 5e, 7e, 9e, 10e, 11e, 12e, 1f, 2f, 3f, 6f, 9f, 4s, 5s, 6s, 7s, 8s, 10s, 11s, 12s y 13s) siempre = 0 punto, a veces = 1 punto y nunca = 2 puntos.

Los individuos se clasificaron en función de la puntuación obtenida: la puntuación alta corresponde al autoconcepto elevado y la puntuación baja corresponde al autoconcepto reducido. Esa puntuación fue comparada con el valor medio obtenido entre los individuos de la muestra.

Procedimiento:

Para poder construir la muestra de los niños que participarían de esta investigación, escogimos por conveniencia, una escuela pública inserta en el Régimen de Progresión Conti-

nua de Enseñanza Fundamental. En esta escuela fueron seleccionadas dos clases de 2ª, 3ª y 4ª series de los grupos regulares y también la clase de la 4ª serie de recuperación. Esa clase estaba compuesta por niños que llegaron hasta la 4ª serie, pero no tenían condiciones de continuar los estudios. De acuerdo con ese Régimen de Progresión Continuada, ellos quedarían retenidos en una clase de recuperación para que mejoraran la capacidad de actuar antes de ser incluidos en la 5ª serie.

Se evaluaron las dificultades de aprendizaje de todos los niños de las clases seleccionadas, específicamente, en lectura, escritura y aritmética. El Test de Desempeño (TDE) se aplicó de forma colectiva para evaluar escritura y aritmética e, individualmente, para lectura.

El TDE se realizó en una sala bien iluminada, silenciosa y se tomaron precauciones para que no hubiese interrupciones. El examinador cumplió las instrucciones presentadas en el manual de ejercicio.

Nuestros niños fueron sometidos también, a la evaluación del autoconcepto mediante la Escala de Autoconcepto Personal, Familiar, Escolar y Social de SISTO. Se realizó esa escala de forma colectiva. Los datos obtenidos fueron analizados y relacionados entre sí de acuerdo con las orientaciones de los instrumentales. Esos datos fueron sometidos al análisis estadístico descriptivo, gráfico y fueron utilizados los siguientes tests: Man-Whitney, Kruskal-Wallis, Friedman, Qui-Quadrado, Test Exacto de Fischer y McNemar, $\alpha=0.05$.

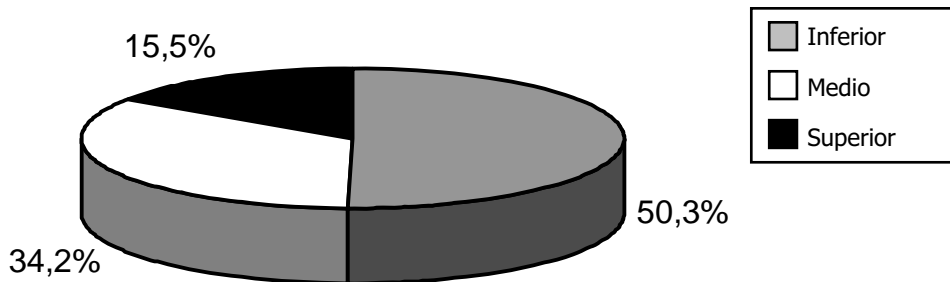
Con estos procedimientos, analizamos la incidencia de niños con indicios de dificultades y sin indicios de dificultades de aprendizaje ante el autoconcepto alcanzando así el principal objetivo de nuestra investigación.

Resultados y Discusión

I. Perfil de los infantes en cuanto al desempeño escolar.

La distribución de los participantes de la investigación de acuerdo con la clasificación de los resultados totales brutos para el desempeño escolar está representada en la Figura 1. Este resultado total bruto clasifica al sujeto de una forma "general" en cuanto al desempeño escolar denominándose inferior, medio o superior. La clasificación está basada en la orientación del instrumental utilizado (TDE). Prácticamente, la mitad (50.3%) de los participantes de esta muestra fueron clasificados como sujetos de desempeño escolar inferior.

Figura 1: Distribución de los estudiantes según el Resultado Total Bruto del Desempeño Escolar en los niveles medio y superior.



Muchas de las investigaciones que abordaron el tema “desempeño escolar” o “dificultades de aprendizaje” presentaron estadísticas que analizaban el sexo de los participantes de la muestra. Se puede verificar en este estudio que el 58% de los niños de la muestra presenta un desempeño escolar inferior, índice mayor que el de las niñas, sin embargo, no es significativo.

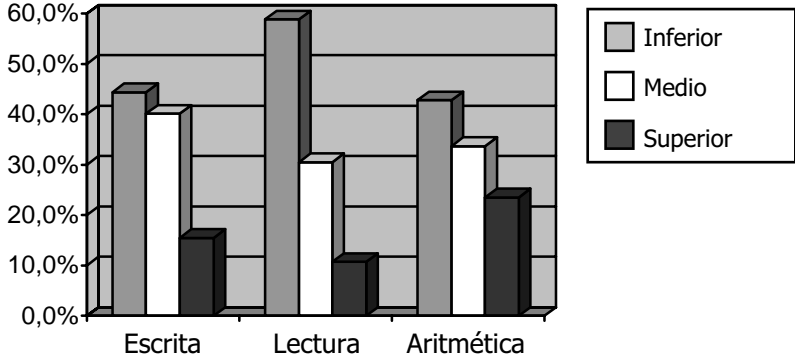
La distribución de los participantes de acuerdo con la serie está representada en la Tabla 1. Solamente en la 3ª serie se observó una distribución más adecuada de desempeño. Esto quiere decir que, prácticamente, uno de cada tres alumnos tiene un desempeño inferior. Ese desempeño escolar inferior predomina en el nivel más alto en la 4ª serie. Cuando aparece la 4ª serie de recuperación, es decir, los alumnos retirados por no presentar condiciones de proseguir con los estudios, ese dato permanece significativo desde el punto de vista estadístico.

Tabla 1: *Distribución de los participantes de la investigación de las tres series estudiadas de acuerdo con el nivel de desempeño escolar.*

Series	Desempeño Escolar						Total
	Inferior		Medio		Superior		
2ª serie	25	44.6%	26	46.4%	5	8.9%	56
3ª serie	19	34.5%	18	32.7%	18	32.7%	55
4ª serie	50	65.8%	20	26.3%	6	7.9%	76
Total	94	50.3%	64	34.2%	29	15.5%	187

De acuerdo con las especificaciones del instrumental utilizado, se puede constatar también el desempeño de los estudiantes en la escritura, lectura y aritmética, representados en la figura 2. La lectura presentó mayor proporción de desempeño inferior.

Figura 2: *Distribución de los estudiantes según los Resultados de Lectura, Escritura y Aritmética en los niveles inferior, medio y superior.*



En relación al desempeño escolar, prácticamente el 50% presenta un nivel de desempeño medio y superior. Por lo tanto, los índices de niños con desempeño inferior se encuentran, en mayor grado, en las 4ª series; principalmente en relación a la habilidad de leer.

II. Perfil de los infantes en cuanto al autoconcepto.

Analizado el Resultado Total de Autoconcepto (RTA), se procuró demostrar los datos de acuerdo con el promedio obtenido, por el número mínimo y el número máximo presentado por los niños.

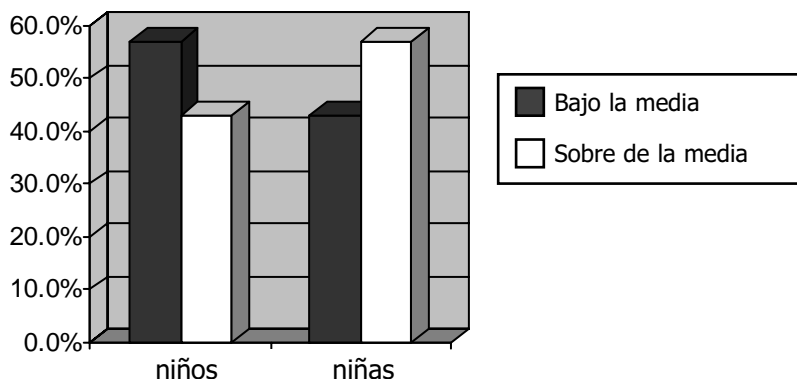
Tabla 2

Estadística del Resultado Total de Autoconcepto				
Muestra (n)	Mínimo	Máximo	Media	D.P.(*)
187	38	90	64.8	10.0

(*) D.P. = Desvío Padrão

Se observó también la relación entre el autoconcepto y el sexo de los infantes, y se identificó que el número de niños por debajo del promedio general de auto concepto era mayor que el número de las niñas. Este dato es significativo cuando consideramos también los infantes de la 4ª serie de recuperación. El caso contrario no presenta una diferencia significativa.

Figura 3: Distribución de los participantes de la investigación, por sexo, de acuerdo con la media general de autoconcepto.



El instrumento utilizado para identificar el autoconcepto está subdividido en: personal, escolar, familiar y social.

Tabla 3

Estadísticas de las medias de autoconcepto, personal, escolar, familiar y social.

	Muestra (n)	Mínimo	Máximo	Media	D.P.
personal	187	8	22	15.1	2.6
escolar	187	6	23	15.0	3.1
familiar	187	8	25	18.0	3.5
social	187	5	26	16.6	3.6

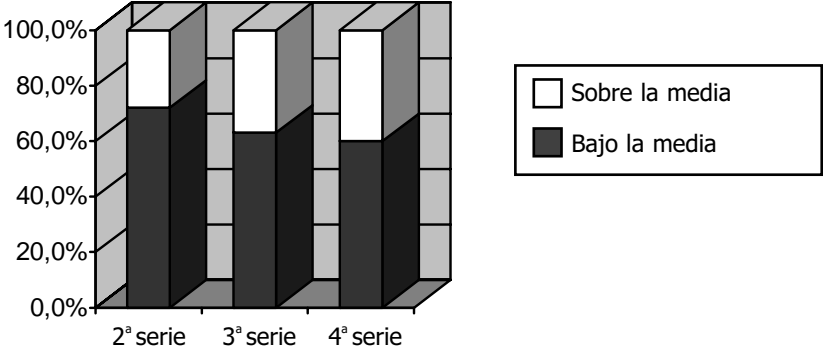
III. Desempeño escolar por autoconcepto.

Para verificar si el autoconcepto está influenciado por el desempeño escolar, esto es, para evaluar si cuanto menor es el desempeño escolar, menor es el autoconcepto, se obtuvieron estadísticas de los resultados totales en los niveles inferior, medio y superior del desempeño escolar para cada una de las tres series estudiadas.

Considerando la suma de los infantes de la 2ª, 3ª, y 4ª series de nivel inferior y comparando con los infantes de la 2ª, 3ª y 4ª series del nivel superior, este índice es significativo del punto de vista estadístico, lo que permite afirmar que, de una forma general, los infantes de esta muestra con desempeño inferior presentan promedios menores de autoconcepto general que los infantes de nivel superior del desempeño escolar. En esta afirmación no fueron incluidos los infantes clasificados en el nivel de desempeño medio, ya que éstos presentan tanto una característica como la otra.

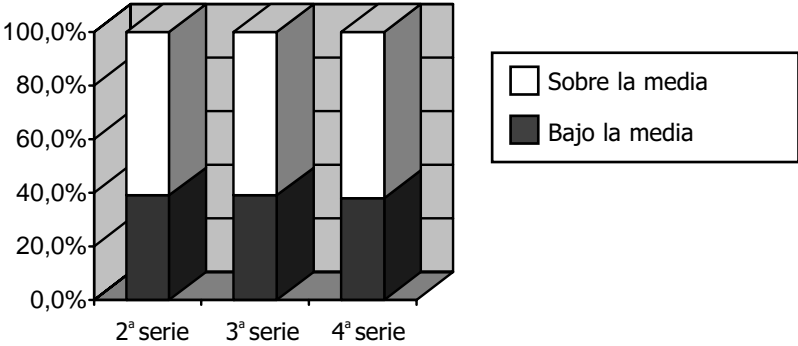
Para entender mejor la cuestión del autoconcepto en participantes con desempeño escolar inferior, se identificaron casos en el desempeño inferior con autoconcepto por debajo del promedio de la serie y otros, con tenían autoconcepto por arriba de ese valor.

Figura 4: Distribución de los participantes de la investigación con desempeño inferior y el hecho de que tuvieran autoconcepto abajo o encima de la media de la serie.



También se computaron cuántos de los que tenían desempeño medio o superior tenían autoconcepto por debajo del promedio de la serie y cuántos tenían autoconcepto por arriba de ese valor, como se observa en la siguiente tabla:

Figura 5:



Distribución de los participantes de la investigación con desempeño medio y superior y el hecho de que tuvieran autoconcepto abajo o encima de la media de la serie.

Los resultados presentados muestran que es evidente el hecho de que los infantes con desempeño inferior tienen, notoriamente, un autoconcepto por debajo del promedio de la serie.

Esa información se asemeja a los datos encontrados en las investigaciones de Winne (1982), Marsh et al. (1985), Rogers, Saklofske (1985), Taliuli (1991), Leondari (1993) y Jacob, Loureiro (1999), que concluyeron que el autoconcepto es menor cuando el niño presenta dificultades de aprendizaje o bajo desempeño académico.

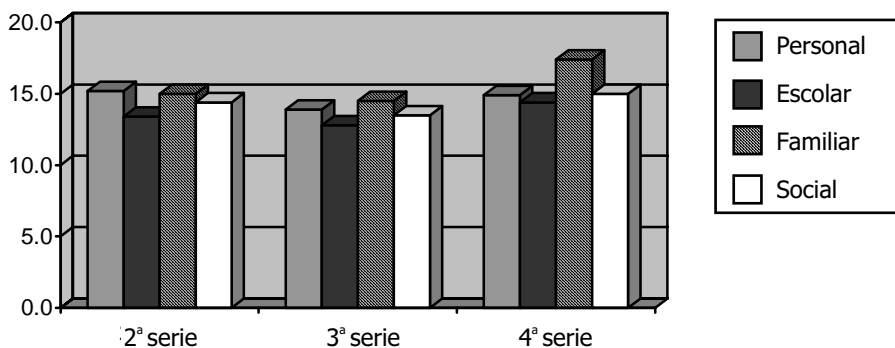
El aspecto diferente de nuestro estudio está, principalmente, en el hecho de que los niños de la muestra están insertos en un sistema de enseñanza en que la reprobación por serie fue abolida. Sin embargo, ese hecho por sí solo, no impidió que los niños presentaran niveles bajos de autoconcepto. Entendemos, por lo tanto, que el factor de influencia en el bajo autoconcepto escolar parte de la relación del alumno con el aprendizaje. Esto quiere decir que, si existen dificultades de aprendizaje, hay una tendencia mayor del alumno a presentar una disminución del autoconcepto. Esto significa que, en su realidad de vida académica y en su convivencia con los otros niños de la serie, el alumno percibe sus limitaciones y se siente inferior a los demás, lo que lo lleva a tener un bajo autoconcepto.

La justificación presentada para la creación del Régimen de Progresión Continua, es que la autoestima de los alumnos debe ser reevaluada. Tal vez la intención sería más efectiva si, en vez de reducir la reprobación, se pensara en una forma de "combatir" las dificultades de aprendizaje. De esta manera, no sólo contribuir a la disminución de la autoestima sino que habría menos reprobación.

Verificamos también en este estudio, que los valores más bajos de autoconcepto general y escolar se presentan entre los niños de las 4as series. El motivo no fue identificado pero creemos en la posibilidad de que esos niños hayan acumulado sentimientos de fracaso durante los cuatro años de vida académica. Por otro lado, si pensáramos en la hipótesis de que el autoconcepto de esos niños disminuye a medida que se aproxima la posibilidad de reprobación, al final del ciclo escolar, entenderíamos que el nuevo sistema de enseñanza tampoco alcanzó sus objetivos, ya que, tarde o temprano disminuirá el autoconcepto de este niño.

Se separaron para el estudio los datos de los participantes de la investigación con desempeño inferior, con autoconcepto total por debajo del promedio.

Figura 6: Medias de los resultados de autoconcepto en las tres serie estudiadas, para participantes de la investigación con desempeño inferior.



De acuerdo con la especificidad del instrumental utilizado para evaluar el autoconcepto, pudimos constatar que el autoconcepto personal y escolar de los niños con indicios de dificultades de aprendizaje tuvieron los menores valores. Esto nos lleva a creer que la relación del niño con el aprendizaje tiene influencia sobre su autoconcepto escolar y, consecuentemente, su autoconcepto personal.

En contrapartida, el autoconcepto familiar presentó los promedios más altos entre los niños. Esto nos lleva a creer que la relación de esos niños con la familia es de gran importancia y por eso debería haber, en nuestro país, más proyectos que aproximasen la familia a la escuela, incentivando al alumno y propiciando una mayor participación de los padres en el desarrollo intelectual de los hijos.

A partir de estos datos se considera que los infantes que presentan desempeño escolar inferior tienen dificultades de aprendizaje y aquellos que están en el nivel superior, no tienen esa dificultad.

- 1) En las 4ª series se observa el mayor número de infantes con desempeño escolar inferior, quienes presentan índices de dificultad de aprendizaje.
- 2) Los infantes con índices de dificultad de aprendizaje tienen los promedios más bajos de autoconcepto general.
- 3) La habilidad de lectura presentó el mayor número de infantes con indicios de dificultades de aprendizaje.
- 4) Las menores medidas de autoconcepto, entre los infantes con índices de dificultad de aprendizaje, se presentaron en los autoconceptos escolar y personal.

Conclusiones

En esta muestra identificamos que prácticamente la mitad (50.3%) de los participantes fueron clasificados como sujetos de desempeño escolar inferior mostrando que los esfuerzos realizados en la Educación no son suficientes para que podamos ofrecer una enseñanza fundamental de calidad.

El factor autoconcepto es fundamental para que el niño tenga confianza en sí mismo y esté más motivado para superar sus dificultades. Una enseñanza que lo haga sentir desmotivado a crecer, que no recompense sus esfuerzos, lo hace crear obstáculos para aprender, atrasando así su desarrollo académico.

En relación al Régimen de Progresión Continua en la Enseñanza Fundamental, concluimos en nuestro estudio que, el hecho de que en ese sistema de enseñanza no haya reprobación, no es a nuestro ver, garantía de que los niños tendrán elevado índice de autoconcepto. Entendemos que el autoconcepto del niño está relacionado con su capacidad de aprender o de no aprender; y la reprobación es apenas la consecuencia.

Creemos haber alcanzado el objetivo de nuestro estudio y esperamos que este trabajo despierte nuevas preguntas sobre la Educación, específicamente sobre el sistema de enseñanza fundamental. Es importante que haya una reevaluación del sistema o considerando que el autoconcepto está influenciado por la dificultad de aprendizaje, y ello merece especial atención, independientemente del sistema de enseñanza.

Referencias

ASSIS, M.B.A .C. (1985).Uma análise psicológica do desempenho escolar de crianças de primeira série: aspectos psicodinâmicos e operatórios. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- BERMÚDEZ, M. P. Déficit de auto-estima: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia. Madrid, Espanha: Ediciones Pirámide, 2000.
- BRASIL, SÃO PAULO. (1997). Deliberação CEE (Conselho Estadual de Educação) 9/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Diário Oficial de 05 de agosto de 1997. São Paulo, v.107, n.147, p. 12. Seção I.
- BRASIL. (1996). LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996.
- CRUZ, V. (1999). Dificuldades de aprendizagem: fundamentos. Portugal: Porto Editora.
- FONSECA, V. Uma introdução às dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Editorial Notícias, 1984.
- GUZZO, R.S.L.; RIBEIRO, P.R.M. Afinal, o que pode fazer o psicólogo escolar? Estudos de Psicologia, n.4, v.2, p. 88-93, 1987.
- JACOB, A. V.; LOUREIRO, S.R. (1999). Autoconceito e o desempenho escolar, Mimeo,.
- LEONDARI, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. Educational Studies, v.19, n.3, p.357-371.
- MARSH, H.W.; SMITH, I.D.; BARNES, J. (1985). Multidimensional self-concepts: relations with sex and academic achievement. Journal of Educational Psychology. V.77, n.5, p.581-596.
- MERCER, C.D. (1994). Learning disabilities. In N.G. Haring, L. McCormick; T.G. Haring (eds) Exceptional children and youth - Na introduction to special education. New Jersey: Prentice Hall. P. 114-164.
- ROGERS, H.; SAKLOFSKE, D.H. (1985). Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children. Journal of learning disabilities, v.18, n.5, p.273-278.
- ROSENBERG (1986). apud. PALACIOS, J. , HIDALGO, V. Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, v.1, p. 178-189.
- SISTO, F.F. et al. (2001). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes.
- STEIN, L.M.D. (1994). TDE: Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- TALIULI, N. (1991). Atribuição causal, auto-conceito e desempenho acadêmico entre alunos da escola pública. Cadernos de Pesquisa da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), Vitória, n.1, p.15-23.
- WINNE, P.H.; WOODLANDS, M.J.; WONG, B.Y.L. (1982). Comparability of self-concept among learning disabled, normal and gifted students. Journal of learning disabilities, v.15, n.8.
- YÁZIGI, L. (1972). A prova de Rorschach em 20 crianças com dislexia específica de evolução. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.