

**INDICADORES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO E A RELAÇÃO COM O  
DESEMPENHO ESCOLAR E COMPORTAMENTAL EM  
ADOLESCENTES**

**SUBJECTIVE WELL-BEING INDICATORS AND THE  
RELATIONSHIP WITH SCHOOL AND BEHAVIORAL  
PERFORMANCE IN ADOLESCENTS**

**INDICADORES SUBJETIVOS DE BIENESTAR Y LA RELACIÓN CON  
EL DESEMPEÑO ESCOLAR Y CONDUCTUAL EN ADOLESCENTES**

---

Betânia Alves Veiga Dell'Agli

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE (UNIFAE) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. E-mail: [betaniadellagli@gmail.com](mailto:betaniadellagli@gmail.com)

---

Rita de Cássia Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). E-mail: [cassianaoli@hotmail.com](mailto:cassianaoli@hotmail.com)

---

Kênia Eliber Vieira

Mestre em em Educação, Ambiente e Sociedade pelo Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – FAE (UNIFAE). Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Alfnas (UNIFAL), Campus Avançado de Poços de Caldas-MG. E-mail: [keniaeliber@usp.br](mailto:keniaeliber@usp.br)

---

Solange Franci Raimundo Yaegashi

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [sfryaegashi@uem.br](mailto:sfryaegashi@uem.br)

---

Luciana Maria Caetano

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Professora da Universidade de São Paulo (IPUSP). E-mail: [lmcaetano@usp.br](mailto:lmcaetano@usp.br)

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi58.58473>

*Recebido em 01/04/2021*

*Aceito em 01/11/2021*

### Resumo

Razão e emoção sempre estiveram presentes nas discussões filosóficas, psicológicas e mais recentemente ganha maior escopo nas biológicas, com o avanço da neurociência. O presente estudo teve como objetivo avaliar as relações entre indicadores do bem-estar subjetivo (afeto positivo e negativo, satisfação com a vida e autoestima) e desempenho acadêmico (adequado e baixo) e comportamental (problemas de comportamento ou não) de adolescentes. Participaram do estudo 234 adolescentes com idades de 11 a 18 anos ( $M = 12,89$  anos;  $DP = 1,35$ ), estudantes de uma escola pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Foram utilizados um questionário para dados sociodemográficos como desempenho escolar e comportamento, a Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes, a Escala de Autoestima de Rosenberg e a Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes. Os resultados revelaram que os maiores escores de afeto positivo, autoestima e satisfação com a vida estavam correlacionados positivamente com o grupo com bom desempenho e bom comportamento. A afetividade se apresenta, portanto, como um fator importante no desenvolvimento humano e a escola não pode se furtar de trabalhar o indivíduo em sua totalidade cognitiva, afetiva, social e moral.

**Palavras-chave:** afetividade; Desempenho; Comportamento; Adolescentes.

---

### Abstract

Reason and emotion have always been present in philosophical and psychological discussions and more recently it has gained greater scope in biological ones with the advancement of neuroscience. The present study aimed to evaluate the relationships between subjective well-being indicators (positive and negative affect, life satisfaction and self-esteem) and academic (adequate and low) and behavioral (behavioral problems or not) performance of adolescents. The study included 234 adolescents aged 11 to 18 years ( $M = 12.89$  years;  $SD = 1.35$ ) students from a public school in a city in the interior of the state of São Paulo. A questionnaire was used for sociodemographic data, school performance and behavior, the Scale of Positive and Negative Affections for Adolescents, the Rosenberg Self-Esteem Scale, and the Multidimensional Life Satisfaction Scale for Adolescents. The results revealed that the highest scores of positive affect, self-esteem and satisfaction with life were positively correlated with the group with good performance and good behavior. Affection therefore is an important factor in human development and the school cannot refrain from working on the individual in its cognitive, affective, social and moral totality.

**Keywords:** affectivity; Performance; Behavior; Adolescents.

---

### Resumen

La razón y la emoción siempre han estado presentes en las discusiones filosóficas y psicológicas y más recientemente ha ganado un mayor alcance en las biológicas con el avance de la neurociencia. El presente estudio tuvo como objetivo evaluar las relaciones entre los indicadores de bienestar subjetivo (afecto positivo y negativo, satisfacción con la vida y autoestima) y el desempeño académico (adecuado y bajo) y conductual (problemas de conducta o no) de los adolescentes. El estudio incluyó a 234 adolescentes de 11 a 18 años ( $M = 12,89$  años;  $DT = 1,35$ ) estudiantes de una escuela pública de una ciudad del interior del estado de São Paulo. Se utilizó un cuestionario para datos sociodemográficos, desempeño y comportamiento escolar, la Escala de Afectos Positivos y Negativos para Adolescentes, la Escala de Autoestima de Rosenberg y la Escala de Satisfacción de Vida Multidimensional para Adolescentes. Los resultados revelaron que las puntuaciones más altas de afecto positivo, autoestima y satisfacción con la vida se correlacionaron positivamente con el grupo con buen desempeño y buen comportamiento. Afectividad aparece entonces como un factor importante en el desarrollo humano y la escuela no puede dejar de trabajar sobre el individuo en su totalidad cognitiva, afectiva, social y moral.

**Palabras clave:** afectividad; Desempeño; Comportamiento; Adolescentes.

---

### Introdução

Se ao longo da história do pensamento filosófico e psicológico as dimensões cognitivas e afetivas foram pensadas de forma dicotômica, nos últimos anos têm sido estudadas as possíveis relações entre elas (BECHARA, 2003; DAMÁSIO, 2012/1996). Com o avanço da neurociência, essas discussões ganham ainda mais escopo.

Com isso, a educação não pode permanecer priorizando a cognição como se a afetividade não compusesse o escopo do seu trabalho. Estudos como o de Piaget (1954/2014), Vigotsky (1932/1998), Wallon (1941/2007), Damásio (2000), Bechara (2003), Arantes (2003) e Dell’Agli (2008) têm buscado incorporar o importante papel da afetividade na cognição, demonstrando o seu papel regulador do pensamento e do funcionamento psíquico. Defensoras das dimensões afetivas na escola, Arantes e Sastre (2003) afirmam que a educação deve se preocupar com a construção e desenvolvimento da dimensão afetiva das pessoas. Apenas recentemente os pesquisadores têm se interessado para olhar além do domínio intelectual e passam a examinar como as experiências em classe influenciam os sentimentos dos adolescentes, suas crenças e suas escolhas comportamentais (SULDO; RILEY; SHAFFER, 2006).

No que se refere à afetividade diversas teorias tratam do tema, dentre elas a Psicologia Positiva. Psicologia Positiva é um termo amplo para o estudo das emoções positivas (alegria, felicidade), os traços de caráter positivos (virtudes, caráter) e instituições positivas (locais da vida). Esta área propõe um olhar crítico sobre a psicologia contemporânea que se debruça excessivamente sobre as disfunções, as desordens e a patologia, propondo uma leitura da psicologia humana que revitalize aspectos positivos da natureza humana como: experiências subjetivas positivas, traços individuais positivos e virtudes (SELIGMAN et al., 2005).

Com isso, um conjunto significativo de estudos empíricos permitiu a proposição de uma nova perspectiva do potencial e capacidade humana, muito mais otimista, sendo um dos construtos investigados, o Bem-estar Subjetivo – BES (DIENER, 2000). Os componentes cognitivos e emocionais estão presentes no BES e referem-se à satisfação da pessoa com sua própria vida, e aos afetos positivos e negativos, respectivamente (DIENER; OISHI; LUCAS, 2002). Para melhor definir os afetos, os positivos corresponderiam ao sentimento de entusiasmo da pessoa, estar alerta e ativa e os negativos aos sentimentos de culpa, raiva e medo (WATSON; CLARK; TELLEGEN, 1988).

O BES é definido como uma associação entre afeto positivo, afeto negativo e satisfação com a vida (GIACOMONI; HUTZ, 2008). A satisfação com a vida pode ser avaliada de forma ampla, global ou em domínios específicos como: família (envolve relacionamentos familiares satisfatórios, ambiente saudável, afetivo); *self* (autoestima, bom-humor, relações interpessoais afetivas, satisfação com lazer); escola (importância da escola, relações interpessoais, satisfação com o ambiente escolar); *self* comparado (avaliações de si com relação aos pares); não-violência (não se envolver em agressões, brigas e discussões);

autoeficácia (capacidade de realização e competência no alcance das metas estabelecidas) e amizade (relacionamento entre pares, satisfação nas relações, indicação de lazer, diversão e apoio) (HUEBNER, 2000; SEGABINAZI et al., 2010).

Diversos estudos têm sido realizados sobre o BES, dentre os quais buscaram investigar variáveis sociodemográficas (BRAJŠA-ŽGANEC; KALITERNA, 2006) e adaptação e validação de escalas e propriedades psicométricas (BEDIN; SARRIERA, 2014; GIACOMONI; HUTZ, 2008; SEGABINAZI et al., 2012). Também foi estudada a sua relação com personalidade, ficando evidenciado que esse constructo é responsável, na maioria das vezes, pela variação do bem-estar (LUCAS; DIENER, 2008; NORONHA et al., 2015; NUNES; HUTZ; GIACOMONI, 2009; ZANON et al., 2013). Foram analisadas ainda sua relação com o desempenho escolar (ROESER; ECCLES, 2000) e problemas de comportamento, internalizantes e externalizantes (SULDO; HUEBNER, 2004).

Aspectos do BES como as emoções positivas têm sido estudadas e compreendidas, porém, não como o oposto de emoções negativas, num contexto em que elas permitem ampliar os pontos de vistas de uma pessoa aumentando a atenção para a aprendizagem e permitindo mais flexibilidade nas respostas (FREDRICKSON, 2001). Nesse sentido, o afeto positivo está associado à sentimentos de gratidão, ao envolvimento dos alunos e ao enfrentamento adaptativo (KERN et al., 2015; RESCHLY et al., 2008). Ainda, sentimentos como orgulho e prazer foram relacionados a aumento no sucesso quando associados a níveis altos de autorregulação, mas apenas quando as emoções positivas estavam presentes, demonstrando sua importância no sucesso acadêmico (VILLAVICENCIO; BERNARDO, 2013).

Em um estudo que relacionou os afetos positivos e negativos, a satisfação com a vida e o sucesso escolar, foi encontrado que a satisfação com a vida se apresentou como uma dimensão com maior valor preditivo do que os afetos positivos e negativos no envolvimento dos alunos e aspectos do sucesso acadêmico (HEFFNER; ANTARAMIAN, 2016). Outro estudo demonstrou correlação positiva entre satisfação com a vida e engajamento escolar de adolescentes (GILMAN; HUEBNER, 2006). Resultado semelhante foi encontrado por Suldo e Shaffer (2008) que verificaram as relações entre alto nível de satisfação de vida, com baixo nível de psicopatologia e com alto engajamento e pontuação em testes padronizados, se comparados com colegas com baixa satisfação com a vida.

No entanto, outro estudo não encontrou relação significativa entre satisfação com a vida e desempenho acadêmico (BRADLEY; CORWYN, 2004). Lewis et al. (2010) estudaram

as relações entre bem-estar subjetivo de adolescentes e seus níveis de engajamento escolar e encontraram relação bidirecional significativa entre satisfação de vida e engajamento cognitivo, mas não significativa entre satisfação de vida e engajamento emocional e comportamental. Os autores ressaltam a importância do papel da satisfação com a vida no engajamento escolar em uma fase de transição importante entre ensino fundamental e médio.

A importância de se estudar as relações entre bem-estar e escola tem sido ressaltada. A razão para isso se verifica na pressão pelo sucesso acadêmico e nas evidências estabelecidas entre funcionamento acadêmico e funcionamento global. Tem-se nesse cenário, a importância em pensar no estudante, para além da sua condição de aprendiz. Para tanto, é necessário saber quais aspectos do funcionamento escolar se relacionam com a felicidade das crianças, garantindo que intervenções apropriadas sejam realizadas (SULDO; RILEY; SHAFFER, 2006).

No que se refere aos problemas de comportamento resultados mais robustos foram encontrados relacionados à satisfação com a vida, nos quais quanto menor a satisfação com a vida, mais problemas de comportamento, tanto internalizantes como externalizantes (GILMAN; HUEBNER, 2006; SULDO; HUEBNER, 2006). Nesses estudos ficou evidenciado que, em estudantes de ensino fundamental e médio, quanto maior a satisfação com a vida, maior a tendência de ter atitudes mais favoráveis para com seus professores e com a escola em geral.

Entretanto, poucos estudos têm sido realizados com adolescentes no que se refere aos componentes do BES, principalmente quando associados ao desempenho escolar e aos problemas de comportamento. A fim de suprir essa lacuna, o presente estudo teve como objetivo avaliar as relações entre indicadores do bem-estar subjetivo (afeto positivo e negativo, satisfação com a vida e autoestima) e o desempenho acadêmico (adequado e baixo) e comportamental (problemas de comportamento ou não) de adolescentes. Com base nos estudos apresentados, esperamos encontrar correlações positivas entre afeto positivo, alto nível de satisfação com a vida e autoestima, com adequado desempenho acadêmico e bom comportamento; e correlação negativa entre estes indicadores, com baixo desempenho acadêmico e problemas de comportamento.

## Método

### Participantes

Participaram do estudo 234 adolescentes com idades de 11 a 18 anos ( $M = 12,89$  anos;  $DP = 1,35$ ) estudantes de uma escola pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Desses, 110 eram do sexo masculino (47%) e 124 do sexo feminino (53%). Os escolares estavam cursando do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, sendo 25% do 6º ano, 22% do 7º ano e 26% do 8º e 9º anos.

Para análise comparativa, os participantes foram divididos em 4 grupos:

- 1) G1: DA/PC - dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento ( $n = 43$ );
- 2) G2: DA/BC - dificuldade de aprendizagem e bom comportamento ( $n = 42$ );
- 3) G3: BD/BC - bom desempenho e bom comportamento ( $n = 135$ ); e
- 4) G4: BD/PC - bom desempenho e problema de comportamento ( $n = 14$ ).

Foram convidados a participar todos os escolares deste nível de ensino, mas foram excluídos alunos que não estavam alfabetizados ou pessoas com deficiência intelectual, conforme o apontamento realizado pelas professoras.

### Instrumentos

#### *Para dados sociodemográficos e desempenho escolar e comportamento*

Foi elaborado um questionário, destinado às professoras de português e matemática, a fim de obter informações a respeito da idade, sexo, ano escolar e desempenho escolar (dificuldade de aprendizagem e média do desempenho no 1º e 2º bimestres em Matemática e Português) e comportamento (problemas de comportamento).

#### *Para análise do Bem-estar subjetivo*

- a) Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes.

A escala de afetos positivos e negativos para adolescentes (SEGABINAZI et al., 2012), adaptada para a população brasileira, é composta por 28 itens na forma de adjetivos subdividida em duas escalas com 14 afetos positivos e 14 afetos negativos. As respostas são apresentadas em uma escala *likert* de 5 pontos (1 = nem um pouco, 5 = muitíssimo). A escala revelou boa consistência interna ( $\alpha = 0,88$ ). A validade convergente foi realizada com autoestima e satisfação com a vida, sendo que apresentou correlações positivas entre afetos positivos ( $r = 0,57$  e  $r = 0,66$ ) e correlações negativas entre afetos negativos ( $r = -0,45$  e  $r = -0,43$ ). O nível de afeto positivo e negativo é obtido pela soma dos escores de cada construto.

- b) Escala de Autoestima de Rosenberg.

A autoestima é considerada como um aspecto valorativo do autoconceito e se caracteriza por um conjunto de pensamentos e sentimentos que a pessoa tem de si mesmo. A Escala de Autoestima de Rosemberg (HUTZ; ZANON; VAZQUEZ, 2014) é composta por 10 itens cujas respostas são avaliadas através de uma escala *likert* de 4 pontos (1 = discordo totalmente, 4 = concordo totalmente). O instrumento foi validado para a população brasileira e obteve boa consistência interna ( $\alpha = 0,86$ ) (SBICIGO; BANDEIRA; DELL'AGLIO, 2010). Para se obter o escore bruto somam-se todas as respostas. Escores mais altos são indicativos de alta autoestima.

c) Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes – EMSV-A (SEGABINAZI et al., 2010).

É composta por 52 itens subdivididos em sete componentes: 1) Família; 2) *Self*; 3) Escola; 4) *Self* comparado; 5) Não violência; 6) Autoeficácia; 7) Amizade. A resposta deve ser dada em uma escala *likert* de 5 pontos (1 = nem um pouco, 5 = muitíssimo). A consistência interna foi adequada ( $\alpha = 0,93$ ) para a escala total. Para o resultado deve-se somar o escore bruto para cada uma das subescalas.

### **Procedimento**

Todos os procedimentos éticos preconizados pela Resolução 466/12 foram utilizados. Os pais ou responsáveis foram convocados em uma reunião coletiva para a explicação do estudo e o consentimento dos mesmos.

Todos os escolares foram convidados a participar do estudo e aqueles que concordaram foram separados em grupos de 8 alunos, a fim de facilitar o preenchimento dos instrumentos de pesquisa, com duração média de 40 minutos. Em seguida foi solicitada às professoras de Português e de Matemática que preenchessem as informações dos dados sociodemográficos, de desempenho escolar e de comportamento de cada aluno.

Os resultados foram organizados e submetidos a tratamento estatístico por meio do Statistical Package for Social Sciences 18 (SPSS). Foram realizados testes descritivos, de associação, de comparação de médias e teste de correlação de Spearman, com tamanhos de efeito ( $0,1 < \rho < 0,3$  = efeito pequeno;  $0,3 < \rho < 0,5$  = efeito médio;  $0,5 < \rho < 1$  = efeito grande).

### **Resultados**

Na tabela 1, apresentamos os resultados da associação entre sexo e condição dos participantes dos dados do questionário sociodemográfico.

Tabela 1. Associação entre Sexo e Condição

Condição		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
DA/PC	N	25	16	41
	% Condição	61,0%	39,0%	100,0%
	% Sexo	23,1%	13,0%	17,7%
DA/BC	N	19	23	42
	% Condição	45,2%	54,8%	100,0%
	% Sexo	17,6%	18,7%	18,2%
BD/BC	N	51	83	134
	% Condição	38,1%	61,9%	100,0%
	% Sexo	47,2%	67,5%	58,0%
BD/PC	N	13	1	14
	% Condição	92,9%	7,1%	100,0%
	% Sexo	12,0%	,8%	6,1%
Total	N	108	123	231
	% Condição	46,8%	53,2%	100,0%
	% Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. DA: Dificuldade de Aprendizagem; PC: Problemas de Comportamento; BC: Bom Comportamento; BD: Bom desempenho.

Nas análises dos dados, foi observada uma associação não aleatória entre as condições e o sexo ( $\chi^2_{(3)} = 19,392$ ;  $p < 0,001$ ; V de Cramer = 0,290), sendo que alunos do sexo masculino são classificados mais frequentemente como pertencentes aos grupos DA/PC e BD/PC e menos frequentemente ao grupo BD/BC. Para o sexo feminino, foi observada a relação inversa.

Os dados do desvio padrão e da média de idade e do desempenho, analisadas por cada condição são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Médias da Idade e Desempenho

	Condição	N	Média	Desvio Padrão
Idade	DA/PC	41	13,44	1,305
	DA/BC	42	13,17	1,480
	BD/BC	134	12,64	1,259
	BD/PC	14	12,86	1,406
	Total	231	12,89	1,349
Média Português	DA/PC	41	5,51	,978
	DA/BC	42	5,86	1,049
	BD/BC	134	7,34	1,076
	BD/PC	14	6,43	1,284
	Total	231	6,69	1,321
Média Matemática	DA/PC	41	5,17	,738
	DA/BC	42	5,29	,864
	BD/BC	134	6,38	1,200
	BD/PC	14	5,71	,994
	Total	231	5,93	1,190
Desempenho geral	DA/PC	41	5,29	,782
	DA/BC	42	5,71	,891
	BD/BC	134	7,08	,981
	BD/PC	14	6,21	1,122
	Total	231	6,46	1,204

Nota. DA: Dificuldade de Aprendizagem; PC: Problemas de Comportamento; BC: Bom Comportamento; BD: Bom desempenho.

Um teste de diferença de médias para amostras independentes foi utilizado para avaliar se as diferenças encontradas foram significativas e qual a magnitude dessas diferenças. A partir dessa análise, foi observada diferença de média estatisticamente relevante entre os grupos e as variáveis idade ( $\chi^2_{(3)} = 12,216$ ;  $p = 0,007$ ), média de português ( $\chi^2_{(3)} = 85,341$ ;  $p < 0,001$ ), média de matemática ( $\chi^2_{(3)} = 60,952$ ;  $p < 0,001$ ), desempenho geral ( $\chi^2_{(3)} = 97,644$ ;  $p < 0,001$ ). Quanto à idade, o grupo DA/PC apresentou média superior ao grupo BD/BC (Games-Howell,  $p = 0,005$ ). Na média de português o grupo BD/BC apresenta média superior ao grupo DA/PC (Games-Howell,  $p < 0,001$ ) e ao grupo DA/BC (Games-Howell,  $p < 0,001$ ). Na média de matemática, o grupo BD/BC apresentou média superior ao grupo DA/PC (Games-Howell,  $p < 0,001$ ) e ao grupo DA/BC (Games-Howell,  $p < 0,001$ ). No desempenho geral o grupo BD/BC apresentou média superior ao grupo DA/BC (Games-Howell,  $p < 0,001$ )

e ao grupo DA/PC (Games-Howell,  $p < 0,001$ ), e o grupo BD/PC apresentou média superior ao grupo DA/PC (Games-Howell,  $p = 0,049$ ), conforme esperado.

Com relação à média do desempenho, o de português foi superior à de matemática, sendo que o melhor desempenho foi no grupo com BD/BC, seguido pelo grupo com BD/PC. Nos grupos com Dificuldade de Aprendizagem (DA) as médias foram inferiores, sendo mais baixas quando associadas ao grupo com Problemas de Comportamento (PC).

A tabela 3 apresenta a média e o desvio padrão das Escalas de Afeto Positivo e Negativo – EAPN e a Escala de Autoestima de Rosenberg.

Tabela 3. Média e Desvio Padrão da EAPN e da Escala de Autoestima de Rosenberg

	Condição	N	Média	Desvio Padrão
EAPN Positivo	DA/PC	41	52,90	11,200
	DA/BC	42	50,05	11,201
	BD/BC	134	53,37	10,822
	BD/PC	14	53,00	9,938
	Total	231	52,66	10,911
EAPN Negativo	DA/PC	41	27,37	10,684
	DA/BC	42	33,57	11,557
	BD/BC	134	27,62	10,794
	BD/PC	14	29,07	13,848
	Total	231	28,74	11,279
Escala de Autoestima de Rosenberg	DA/PC	41	28,85	5,023
	DA/BC	42	28,00	6,428
	BD/BC	134	29,94	6,877
	BD/PC	14	29,93	4,251
	Total	231	29,39	6,381

Nota. DA: Dificuldade de Aprendizagem; PC: Problemas de Comportamento; BC: Bom Comportamento; BD: Bom desempenho.

Foi observada diferença de média estatisticamente relevante entre as diferentes condições e as variáveis score bruto da EAPN – Afeto Negativo ( $\chi^2_{(3)} = 9,453$ ;  $p = 0,024$ ), sendo que o grupo DA/PC apresentou média superior ao grupo BD/BC (Games-Howell,  $p = 0,022$ ). Não foi observada diferença de média estatisticamente relevante entre as diferentes condições e as variáveis score bruto da EAPN – Afeto Positivo ( $\chi^2_{(3)} = 3,144$ ;  $p = 0,370$ ) e escala de autoestima de Rosenberg score bruto ( $\chi^2_{(3)} = 3,271$ ;  $p = 0,352$ ).

Os resultados revelaram que o grupo com DA/PC apresentou mais afeto negativo quando comparado ao grupo BD/BC, mas não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos para o afeto positivo e nem para a autoestima.

Notandum, ano XXV, n. 58, jan./abr. 2022  
CEMOrOC-Feusp / GTSEAM

A Tabela 4 apresenta a média e o desvio padrão da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida – EMSV.

Tabela 4. Média e Desvio Padrão da EMSV

	Condição	N	Média	Desvio Padrão
EMSV Família	DA/PC	41	41,51	7,530
	DA/BC	41	40,39	6,304
	BD/BC	134	41,51	7,806
	BD/PC	14	39,79	7,777
	Total	230	41,2	7,482
EMSV Self	DA/PC	41	37,1	6,999
	DA/BC	41	35,9	7,056
	BD/BC	134	37,24	6,367
	BD/PC	14	37,79	4,839
	Total	230	37,01	6,513
EMSV Escola	DA/PC	41	17,2	5,474
	DA/BC	41	19,27	4,577
	BD/BC	134	21,81	5,444
	BD/PC	14	20,29	4,714
	Total	230	20,44	5,532
EMSV Self Comparado	DA/PC	41	21,12	4,267
	DA/BC	41	20,05	5,030
	BD/BC	134	20,45	5,419
	BD/PC	14	20,71	5,370
	Total	230	20,51	5,138
EMSV Não Violência	DA/PC	41	18,59	4,074
	DA/BC	41	20,66	3,960
	BD/BC	134	20,66	4,253
	BD/PC	14	17,79	6,589
	Total	230	20,12	4,426
EMSV Auto eficácia	DA/PC	41	24,95	4,341
	DA/BC	41	24,51	5,187
	BD/BC	134	26,19	5,312
	BD/PC	14	27,14	3,634
	Total	230	25,73	5,074
EMSV Amizade	DA/PC	41	33,73	4,754
	DA/BC	41	32,66	5,695
	BD/BC	134	33,81	5,031
	BD/PC	14	35,21	3,662
	Total	230	33,67	5,042

Nota. DA: Dificuldade de Aprendizagem; PC: Problemas de Comportamento; BC: Bom Comportamento; BD: Bom desempenho.

Na análise dos resultados da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida – EMSV dos grupos estudados, foi observada diferença de média estatisticamente relevante entre os grupos e as variáveis EMSV/escore bruto escola ( $\chi^2_{(3)} = 23,377$ ;  $p < 0,001$ ), EMSV/escore bruto não violência ( $\chi^2_{(3)} = 9,474$ ;  $p = 0,024$ ), EMSV/escore bruto autoeficácia ( $\chi^2_{(3)} = 8,658$ ;  $p = 0,034$ ). Na EMSV/escore bruto escola o grupo BD/BC apresentou média superior ao DA/PC (Games-Howell,  $p < 0,001$ ) e DA/BC (Games-Howell,  $p = 0,020$ ), Na EMSV escore bruto não violência o grupo BD/BC apresentou média superior ao DA/PC (Games-Howell,  $p = 0,030$ ).

Não foi observada diferença de média estatisticamente relevante entre as diferentes condições e as variáveis EMSV/escore bruto família ( $\chi^2_{(3)} = 3,062$ ;  $p = 0,382$ ), EMSV/escore bruto *self* ( $\chi^2_{(3)} = 1,893$ ;  $p = 0,595$ ), EMSV/escore bruto *self* comparado ( $\chi^2_{(3)} = 0,946$ ;  $p = 0,814$ ), EMSV/escore bruto amizade ( $\chi^2_{(3)} = 2,370$ ;  $p = 0,499$ ).

A satisfação de vida nos construtos escola, não violência e autoeficácia são maiores para aos adolescentes com BD/BC quando comparadas aos adolescentes com dificuldades de aprendizagem. Porém não se encontram diferenças entre os grupos para as medidas de satisfação de vida nas dimensões família, amizade, *self* e *self* comparado.

#### *Análises de Correlação*

Para atingir nosso objetivo, foram realizadas ainda, análises de correlação dos diferentes grupos com relação às variáveis idade, desempenho em matemática, português e geral e as escalas de Bem-estar Subjetivo – BES (Escala de Afetos negativos e Positivos, Escala de Autoestima de Rosenberg, domínios da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes – EMSV-A).

O grupo com Dificuldade de Aprendizado/Problemas de Comportamento (DA/PC) apresentou as seguintes correlações entre as variáveis:

1- Positiva de efeito médio entre a média de Português e a de Matemática ( $N = 41$ ;  $r = 0,438$ ;  $p = 0,004$ ), sendo que quanto maior a média de português, maior de matemática;

2 - Positiva de efeito grande entre EMSV Self e EAPN Positivo ( $N = 19$ ;  $r = 0,525$ ;  $p = 0,02$ ), Autoestima ( $N = 20$ ;  $r = 0,505$ ;  $p = 0,02$ ), sendo que quanto maior satisfação com o *self*, maior o afeto positivo, a autoestima;

3 - Negativa de efeito médio entre afeto negativo e EMSV Self Comparado ( $N = 19$ ;  $r = -0,740$ ;  $p = 0,00$ ) e EMSV Não Violência ( $N = 19$ ;  $r = -0,491$ ;  $p = 0,02$ ), sendo que quanto maior o afeto negativo, menor a satisfação com a vida quanto ao *self* comparado e quanto à não violência.

O grupo com Dificuldade de Aprendizado/Bom Comportamento (DA/BC) apresentou as seguintes correlações entre as variáveis:

1 - Positiva de efeito médio entre média em Matemática e em português (N = 41; r = 0,376; p = 0,01), sendo que quanto maior a média de português, maior a de matemática;

2 - Positiva de efeito médio entre o afeto positivo e a idade (N = 19; r = 0,538; p = 0,01), a autoestima (N = 19; r = 0,666; p = 0,002) o EMSV Self (N = 19; r = 0,630; p = 0,005) e EMSV Autoeficácia (N = 19; r = 0,583; p = 0,01) sendo que quanto maior o afeto positivo, maior a idade, a autoestima e a satisfação com a vida em relação ao Self;

3 - Positiva de efeito médio entre EMSV Autoeficácia e idade (N = 19; r = 0,495; p = 0,03), autoestima (N = 19; r = 0,642; p = 0,02) sendo que, quanto maior a satisfação com a vida no que se refere à autoeficácia, maior a idade, a autoestima;

4 - Negativa de efeito médio entre afeto negativo e EMSV Não Violência (N = 19; r = -0,519; p = 0,02), sendo que quanto maior o afeto negativo, menor a satisfação com a vida no que se refere a não violência.

O grupo com Bom Desempenho/Bom Comportamento (BD/BC) apresentou as seguintes correlações entre as variáveis:

1 - Positiva de efeito médio entre afeto positivo e idade (N = 39; r = 0,330; p = 0,03) e EMSV Escola (N = 38; r = 0,347; p = 0,03) e de efeito grande com EMSV Família (N = 38; r = 0,505; p = 0,001), EMSV Self (N = 38; r = 0,683; p = 0,000) e EMSV Autoeficácia (N = 38; r = 0,563; p = 0,00), sendo que quanto maior o afeto positivo, maior a idade, a satisfação com a vida no que se refere à família, ao Self, à escola e à autoeficácia;

2 - Positiva de efeito médio entre EMSV Não Violência e média em matemática (N = 39; r = 0,327; p = 0,042) e desempenho geral (N = 39; r = 0,378; p = 0,018), sendo que quanto maior a satisfação com a vida no que se refere à não violência, maior a média de matemática e o desempenho geral;

3 - Positiva de efeito médio entre autoestima e EMSV Família (N = 39; r = 0,339; p = 0,035), EMSV Self (N = 39; r = 0,470; p = 0,003), EMSV Autoeficácia (N = 39; r = 0,327; p = 0,042), EMSV Amizade (N = 39; r = 0,454; p = 0,004) sendo que quanto maior autoestima, maior a satisfação com a vida nas dimensões família, self, autoeficácia e amizade.

4 - Negativa de efeito médio entre afeto negativo e autoestima (N = 39; r = -0,391; p = 0,01) e ESV Self Comparado (N = 38; r = -0,430; p = 0,00), sendo que quanto maior o afeto negativo, menor a autoestima e a satisfação com a vida no que se refere ao self comparado.

O grupo com Bom Desempenho/Problemas de Comportamento (BD/PC) apresentou as seguintes correlações:

1 - Positiva de efeito grande entre a média em português e a média em matemática ( $N = 14$ ;  $r = 0,742$ ;  $p = 0,02$ ) e o desempenho geral ( $N = 14$ ;  $r = 0,956$ ;  $p = 0,000$ ) sendo que quanto maior a média em Português, maior a média em Matemática e o desempenho geral;

2 - Positiva de efeito grande entre EMSV Não Violência e autoestima ( $N = 5$ ;  $r = 0,921$ ;  $p = 0,026$ ), sendo que quanto maior a satisfação com a vida no que se refere à não violência, maior a autoestima;

3 - Negativa de efeito grande entre afeto positivo e EMSV Não Violência ( $N = 5$ ;  $r = -0,895$ ;  $p = 0,40$ ), sendo que quanto maior o afeto positivo, menor a satisfação com a vida no que se refere à não violência.

### **Discussão**

Os resultados do presente estudo mostram uma prevalência do sexo masculino nos grupos DA/PC e BD/PC e menos frequente no grupo BD/BC. Os dados da literatura informam a prevalência do sexo masculino nos transtornos do neurodesenvolvimento, em uma proporção que vai de 2:1 para os casos de transtorno da aprendizagem e de 1,4:1 a 3:1 para transtornos do comportamento (APA, 2014). Ciasca (2004), em seus estudos, encontrou uma proporção de 6:1. Uma das explicações para esse fato se refere à anatomia do cérebro, à genética e à especialização hemisférica. No que se refere à anatomia, há menos microgiros no cérebro de homens. No que se refere à genética, tem sido discutido atualmente a participação de alguns genes específicos nos distúrbios de aprendizagem e os meninos receberiam dos pais a dificuldade em aprender.

Com relação à média do desempenho, o de português foi superior à de matemática, sendo que o melhor desempenho foi no grupo com BD/BC, seguido pelo grupo com BD/PC. Nos grupos com Dificuldade de Aprendizagem (DA) as médias foram inferiores, sendo mais baixas quando associadas ao grupo com Problemas de Comportamento (PC). Estudos revelam que as DA estão associadas aos problemas de comportamento (BARRY, LYMAN, KLINGER, 2002), revelando que, há uma relação intrínseca entre as primeiras e as dificuldades de relacionamento social, afetivo e acadêmico (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2014; BARKLEY, MURPHY, O'CONNELL, ANDERSON, CONNOR, 2006; FEDER, MAJNEMER, 2007; MIKAMI, MILLER, LERNER, 2019).

Verificamos em nosso estudo que a média em matemática foi mais baixa que em português em todos os grupos. Este dado vem corroborar com os dados do desempenho do Brasil nas provas de matemática de larga escala como PISA (OECD, 2012), Prova Brasil e SAEB (INEP, 2015). Uma das explicações para este fato pode ser a formação dos professores (SANTOS; TOLENTINO-NETO, 2015). Uma análise dos dados ao longo dos anos leva a concluir que no Brasil há um analfabetismo matemático, uma vez que, após os anos de escolarização básica, os alunos não construíram competências elementares necessárias para o cotidiano e para prosseguirem nos estudos (ORTIGÃO, 2008).

Os resultados revelaram que o grupo com DA/PC apresentou mais afeto negativo quando comparado ao grupo BD/BC, mas não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos para o afeto positivo e nem para a autoestima. Não foi objeto de estudo investigar se os afetos negativos estão relacionados ou não à variável dificuldade de aprendizagem ou problemas de comportamento. No entanto, na pesquisa de Dell'Agli (2008), que teve como foco analisar as relações entre afetividade e inteligência em crianças com e sem dificuldade de aprendizagem, foi constatado que o grupo de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentou predominantemente um perfil que caracteriza ausência de condutas afetivas positivas nas atividades escolares, ao contrário do grupo de crianças sem queixa de dificuldades de aprendizagem, conforme os resultados encontrados por essa pesquisa.

No que se refere à EMSV, houve diferença entre os grupos em três domínios a saber: escola, não violência e autoeficácia. O grupo com BD/BC teve média superior tanto com relação ao grupo com DA/PC como com relação ao grupo com DA/BC, demonstrando que o fator dificuldade de aprendizagem pode ser a variável que interfere nestes aspectos, principalmente com a satisfação com a vida escolar.

O bem-estar subjetivo é composto por afetos positivos e negativos que se referem à dimensão afetiva e por satisfação com a vida que se refere à dimensão cognitiva. Deci e Ryan (2002) afirmam que o nível de bem-estar subjetivo dos alunos aumenta quando suas necessidades psicológicas são satisfeitas na classe. Outros estudos têm apontado que baixo nível de bem-estar subjetivo de estudantes estão fortemente associados com evasão, faltas, ausência de metas, esquivas e apatia no contexto educacional. Por outro lado, demonstram que os afetos positivos de estudantes favorecem o aumento de suas habilidades e capacidades acadêmicas (FREDRICKSON, 2001; KERN et al., 2015; RESCHLY et al., 2008; VILLAVICENCIO; BERNARDO, 2013).

Ao analisar os resultados das correlações verificamos que, os escores de afeto negativo no grupo DA/PC correlacionaram negativamente com satisfação de vida na dimensão self comparado e não-violência, e a dimensão self de satisfação de vida correlacionou positivamente com afetos positivos e autoestima. Esses resultados corroboram com pesquisas que afirmam que a satisfação com a vida tem sido considerada um preditor no engajamento e desempenho de estudantes além de prover aumento no status afetivo destes aspectos (HEFFNER; ANTARAMIAN, 2016; ROESER; ECCLES, 2000).

O grupo DA/BC apresentou escores de afeto positivo que correlacionaram com autoestima e satisfação de vida na dimensão do self, assim como a dimensão de satisfação de vida correlacionou com autoestima. Além disso o afeto negativo correlacionou negativamente com satisfação de vida na dimensão não violência. No estudo de Freire e Tavares (2011) realizado com adolescentes, a fim de observar a influência da autoestima, dentre outros, no bem-estar subjetivo, verificaram que ela tem forte correlação positiva com a satisfação com a vida e maior capacidade de predição do bem-estar, assumindo papel fundamental na intervenção clínica e preventiva.

Para o grupo BD/BC, o afeto positivo, conforme já esperado de acordo com a literatura, teve correlação forte com a satisfação de vida nas dimensões de família, self, escola e auto eficácia. Além disso a satisfação de vida na dimensão não violência correlacionou positivamente com a média de matemática e o bom desempenho geral. O afeto negativo, por sua vez, correlacionou negativamente com a satisfação de vida na dimensão self comparado. Suldo et al, (2006) após uma revisão da literatura existente sobre o correlato acadêmico e satisfação com a vida de crianças e adolescentes constataram que a escola é importante para a satisfação de vida. Além disso, vários fatores acadêmicos são intervenientes como a percepção dos estudantes de suas habilidades acadêmicas, suporte do professor e satisfação geral com a escola.

Finalmente, o grupo BD/PC revelou correlação positiva entre a satisfação de vida na dimensão não violência e a autoestima dos estudantes, além de que os afetos positivos, correlacionaram com a satisfação de vida na dimensão não violência. Mais uma vez, também para esse grupo os indicadores de autoestima, satisfação de vida e afetos positivos se mostraram em relação uns com os outros, revelando a importância da dimensão afetiva para a vida escolar (Dell Agli, 2008).

### **Considerações Finais**

Essa pesquisa teve como objetivo avaliar as relações entre indicadores do bem-estar subjetivo (afeto positivo e negativo, satisfação com a vida e autoestima) e o desempenho acadêmico e comportamental de adolescentes. A nossa principal hipótese era encontrar correlações positivas entre afeto positivo, alto nível de satisfação com a vida e autoestima, com adequado desempenho acadêmico e bom comportamento. Essa hipótese foi confirmada por nossos resultados, porém a correlação negativa entre estes indicadores, com baixo desempenho acadêmico e problemas de comportamento, foi parcialmente confirmada, pois a satisfação de vida nas dimensões família, amizade, self e self comparado, não apresentou diferenças entre os grupos, além de que, embora o grupo com DA/PC tenha apresentado mais afeto negativo quando comparado ao grupo BD/BC, mas não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos para o afeto positivo e nem para a autoestima.

Ainda que as hipóteses não tenham sido plenamente confirmadas, os resultados reiteram a importância da consideração do desenvolvimento afetivo na escola, destacando a necessidade de que professores se empenhem no favorecimento de um fazer educativo que promova bem estar subjetivo, satisfação com a vida e autoestima.

Novos estudos precisam ser realizados para tentar compreender e ampliar as relações entre afetos positivos e negativos e autoestima de estudantes, especialmente no grupo com dificuldades de aprendizagem. Outros estudos que considerem variáveis como gênero, nível socioeconômico, especificidades das dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento seriam bem-vindos.

## Referências

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANTES, V. A. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. **Videtur**, v. 23, p. 5–16, 2003.

ARANTES, V. A.; SASTRE, G. Moralidad, sentimientos y educación. **Educar**, v. 31, p. 47–66, 2003. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.304>.

BARKLEY, R. A.; MURPHY, K. R., O'CONNELL, T.; ANDERSON, D.; CONNER, D. F. Effects of two doses of alcohol on simulator driving performance in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. **Neuropsychology**, v. 20, n. 1, p. 77–87. 2006. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.20.1.77>

BARRY, T. D.; LYMAN, R. D.; KLINGER, L. G. Academic underachievement and attention-deficit/hyperactivity disorder. **Journal of School Psychology**, v. 40, n. 3, p. 259–283, 2002. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(02\)00100-0](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(02)00100-0)

BECHARA, A. O papel positivo da emoção na cognição. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BEDIN, L. M.; SARRIERA, J. C. Propriedades psicométricas das escalas de bem-estar: PWI, SWLS, BMSLSS e CAS. **Aval. psicol.**, v. 13, n. 2, p. 213–225, 2014.

BRADLEY, R. H.; CORWYN, R. F. Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. **International Journal of Behavioral Development**, v. 28, n. 5, p. 385–400, set. 2004. <https://doi.org/10.1080/01650250444000072>.

BRAJŠA-ŽGANEC, A.; KALITERNA, L. Quality of life, life satisfaction and happiness in professional care givers. **Društvena Istraživanja / Journal for General Social Issues**, v. 15, n. 4, p. 713–728, 2006.

CIASCA, S. M. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma questão de nomenclatura. *In*: CIASCA, S. M. (org.). **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 19–31.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. trad. Dora Vicente; Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, A. R. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Handbook of Self-determination Research**. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.

DELL'AGLI, B. A. V. **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldade de aprendizagem**. 2008. 324 f. Tese (doutorado) – UNICAMP, Campinas, SP, 2008. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_a10a673a6113e6cb6a78b51408dc59b3](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_a10a673a6113e6cb6a78b51408dc59b3).

DIENER, E. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 34–43, 2000. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>.

DIENER, E.; OISHI, S.; LUCAS, R. E. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. *In*: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (orgs.). **Handbook of positive psychology**. Nova York: Oxford University Press, 2002. p. 63–73.

FEDER, K. P.; MAJNEMER, A. Handwriting development, competency and intervention. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 49, n. 4, p. 312–317, 2007. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x>

FREDRICKSON, B. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. **The American psychologist**, v. 56, n. 3, p. 218–226, 2001. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>.

FREIRE, T.; TAVARES, D. Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. **Rev. psiquiatr. clín.**, v. 38, n. 5, p. 184–188, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832011000500003>.

GIACOMONI, C. H.; HUTZ, C. S. Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: estudos de construção e validação. **Estud. psicol. (Campinas)**, v. 25, n. 1, p. 25–35, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000100003>.

GILMAN, R.; HUEBNER, E. Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 35, n. 3, p. 293–301, 2006. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>.

HEFFNER, A. L.; ANTARAMIAN, S. P. The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. **Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being**, v. 17, n. 4, p. 1681–1701, 2016. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>.

HUEBNER, T. A. Theory-based evaluation: Gaining a shared understanding between school staff and evaluators. **New Directions for Evaluation**, v. 2000, n. 87, p. 79–89, 2000. <https://doi.org/10.1002/ev.1184>.

HUTZ, C. S.; ZANON, C.; VAZQUEZ, A. C. S. Escala de autoestima de Rosenberg. In: HUTZ, C. S. (org.). **Avaliação em Psicologia Positiva**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 85–94.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 10 ago. 2017.

KERN, M. L.; WATERS, L. E.; ADLER, A.; WHITE, M. A. A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. **The Journal of Positive Psychology**, v. 10, n. 3, p. 262–271, 2015. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>.

LEWIS, A.; HUEBNER, E.; MALONE, P.; VALOIS, R. Life Satisfaction and Student Engagement in Adolescents. **Journal of youth and adolescence**, v. 40, p. 249–62, 2010. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>.

LUCAS, R. E.; DIENER, E. Personality and subjective well-being. In: JOHN, O. P.; ROBINS, R. W.; PERVIN, L. A. (orgs.). **Handbook of personality theory and research**. New York: Guilford, 2008. p. 795–814.

MIKAMI, A. Y.; MILLER, M.; LERNER, M. D. Social functioning in youth with attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder: transdiagnostic commonalities and differences. **Clinical Psychology Review**, v. 68, p. 54–70, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.12.005>

NORONHA, A. P. P.; MARTINS, D. da F.; CAMPOS, R. R. F.; MANSÃO, C. S. M. Relações entre afetos positivos e negativos e os cinco fatores de personalidade. **Estudos de**

**Psicologia (Natal)**, v. 20, n. 2, p. 92–101, 2015. <http://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150011>.

NUNES, C. H. S.; HUTZ, C. S.; GIACOMONI, C. H. Associação entre bem estar subjetivo e personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. **Aval. psicol.**, v. 8, n. 1, p. 99–108, 2009.

OECD. The OECD - Programme for International Student Assessment. 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa>. Acesso em: 26 jul. 2017.

ORTIGÃO, M. Avaliação e Políticas Públicas: possibilidades e desafios para a Educação Matemática. **Bolema Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 29, p. 71–98, 2008.

PIAGET, J. Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

RESCHLY, A.; HUEBNER, E.; APPLETON, J.; ANTARAMIAN, S. Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. **Psychology in the Schools**, v. 45, n. 5, p. 419–431, 2008. <https://doi.org/10.1002/pits.20306>.

ROESER, R. W.; ECCLES, J. S. Schooling and mental health. *In*: SAMEROFF, A. J.; LEWIS, M.; MILLER, S. M. (orgs.). **Handbook of developmental psychopathology**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000. p. 135–156.

SANTOS, J. B. P. D.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. de. O que os dados do SAEB nos dizem sobre o desempenho dos estudantes em Matemática? **Educação Matemática Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 148–172, 2015.

SBICIGO, J. B.; BANDEIRA, D. R.; DELL'AGLIO, D. D. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. **Psico-USF**, v. 15, n. 3, p. 395–403, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712010000300012>.

SEGABINAZI, J. D.; GIACOMONI, C. H.; DIAS, A. C. G.; TEIXEIRA, M. A. P.; MORAES, D. A. de O. Desenvolvimento e validação preliminar de uma escala multidimensional de satisfação de vida para adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 653–659, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000400009>.

SEGABINAZI, J. D.; ZORTEA, M.; ZANON, C.; BANDEIRA, D. R.; GIACOMONI, C. H.; HUTZ, C. S. Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. **Aval. psicol.**, v. 11, n. 1, p. 1–12, 2012.

SELIGMAN, M.; STEEN, T.; PARK, N.; PETERSON, C. Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. **The American psychologist**, v. 60, n. 5, p. 410–21, 2005. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>.

SULDO, S. M.; HUEBNER, E. Does Life Satisfaction Moderate the Effects of Stressful Life Events on Psychopathological Behavior During Adolescence? **School Psychology Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 93–105, 2004. <https://doi.org/10.1521/scpq.19.2.93.33313>.

SULDO, S. M.; HUEBNER, E. Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous? **Social Indicators Research**, v. 78, n. 2, p. 179–203, 2006.

<https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>.

SULDO, S. M.; RILEY, K. N.; SHAFFER, E. J. Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. **School Psychology International**, v. 27, n. 5, p. 567–582, 2006. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>.

SULDO, S. M.; SHAFFER-HUDKINS, E.; MICHALOWSKI, J.; FARMER, J.; RILEY, K.; FRIEDRICH, A.; DIXON, J.; METELLUS, N.; MERRIFIELD, H. Looking Beyond Psychopathology: The Dual-Factor Model of Mental Health in Youth. **School Psychology Review**, v. 37, n. 1, p. 52–68, 2008. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087908>.

VILLAVICENCIO, F.; BERNARDO, A. Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. **The British journal of educational psychology**, v. 83, n. 2, p. 329–40, 2013. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x>.

VIGOTSKY, L. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes. 1932/1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes. 1941/2007.

WATSON, D.; CLARK, L. A.; TELLEGEN, A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. **Journal of personality and social psychology**, v. 54, n. 6, p. 1063–70, 1988. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>.

ZANON, C.; BASTIANELLO, M. R.; PACICO, J. C.; HUTZ, C. S. Relationships Between Positive and Negative Affect and the Five Factors of Personality in a Brazilian Sample. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, n. 56, p. 285–292, 2013. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-43272356201302>.