

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA E SUAS RELAÇÕES COM TRAÇOS DE  
PERSONALIDADE E EMOÇÕES**

**Gisele A. do Patrocínio Bazi**  
**Orientador: Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Gisele A. do Patrocínio Bazi e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Orientador

Comissão Julgadora:

---

---

---

---

---

2003



## ***RESUMO***

São raros os estudos que procuram encontrar relações entre as dificuldades de aprendizagem na escrita, traços de personalidade e emoções. O objetivo deste trabalho foi o de analisar as possíveis relações existentes entre tais dificuldades de aprendizagem com os traços de personalidade neuroticismo e extroversão, e com as emoções alegria e tristeza, medo e coragem, e agressividade nos contextos escolar e familiar. A população investigada foi de 602 sujeitos, sendo 293 pertencentes à segunda série do ensino fundamental e 309 pertencentes à terceira série, cuja faixa etária compreendeu as idade entre 8 e 10 anos, de quatro escolas da rede pública. Todos os sujeitos foram classificados de acordo com o instrumento de Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem na Escrita (ADAPE), e também, foram avaliados através do instrumento de personalidade (para as medidas dos níveis de neuroticismo e extroversão) e do instrumento de emoções (para as medidas das pontuações de alegria e tristeza, de medo e coragem e, de agressividade nos contextos escolar e familiar). A análise dos resultados indicou que as crianças pertencentes à segunda série e que apresentaram menos dificuldades de aprendizagem na escrita foram as mais extrovertidas, as mais alegres, as menos tristes, com baixos níveis de agressividade no contexto escolar e com baixos níveis de agressividade no contexto geral. As crianças pertencentes à terceira série, e que apresentaram menos dificuldades de aprendizagem na escrita, foram as mais alegres e com baixos níveis de agressividade no contexto escolar. Dessa forma, as variáveis de personalidade e emocionais evidenciaram ser de pertinência ao estudo da realidade educacional, principalmente quanto às dificuldades de aprendizagem na escrita.



## ***ABSTRACT***

Researches that try to find interactions between learning disabilities in writing, personality characteristics and emotions are rare. The aim of this paper was to analyze possible existing relations between the mentioned disabilities and personality characteristics like neuroticism and extroversion, and with emotions like joy and sadness, fear and courage, and aggressiveness in familiar and scholarly contexts. I worked on a sample of 602 people from four State Schools, 293 of which belonged to second grade at primary school and 309 belonged to third grade, everybody aged between 8 and 10 years old. All the participants were classified according to Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem na Escrita (ADAPE) instrument, and they were also evaluated with the personality instrument (for neuroticism and extroversion measures) and emotions instrument (for joy and sadness measures, fear and courage, and aggressiveness in familiar and scholarly contexts). The analysis of data showed that children belonging to second grade and that showed fewer disabilities in writing learning were the most extroverted, the most joyous, the fewer sad, with lower levels of aggressiveness in scholarly context and with lower levels of aggressiveness in general context. Children belonging to third grade and who showed fewer disabilities in writing learning were the most joyful with lower levels of aggressiveness in scholarly context. According to this, emotional and personality variables turned to be relevant to the educational reality research, principally, regarding disabilities in writing learning.



Ao meu eterno namorado Rogério, pela compreensão,  
ajuda e paciência.  
Ao querido Mateus, que está para chegar, por  
oferecer-me a oportunidade em vivenciar os  
sentimentos de forma mais intensa.



## *AGRADECIMENTOS*

Ao meu orientador Professor Doutor Fermino Fernandes Sisto, pela dedicação, incentivo, paciência e compreensão durante todas as etapas deste trabalho. Com carinho, agradeço-o de forma muito especial.

À Profa. Dra. Isabel Cristina Dib Bariani, pela grande disponibilidade em oferecer-me ajuda nos momentos de necessidade.

Ao Rogério, meu marido, por incentivar-me nos momentos mais difíceis e por ajudar-me a acreditar nas minhas capacidades.

À minha família, pela confiança quanto ao meu desenvolvimento intelectual e pela compreensão quanto às minhas ausências.

Aos amigos do GEPESP. À Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli, pela ajuda tão valiosa. À Patrícia, Gabriela, Lilian e Adriana, pelo trabalho compartilhado.

Às crianças que participaram desta pesquisa, bem como aos responsáveis pelas escolas em que trabalhei, aos quais tenho muito respeito e consideração.

À pós-graduação da UNICAMP e aos seus funcionários, pela responsabilidade, apoio e cuidado que sempre dedicaram.



## SUMÁRIO

<i>Introdução</i> .....	1
<b>Capítulo 1- Dificuldades de aprendizagem, personalidade e emoções</b> .....	8
1.1- Definição do termo dificuldade de aprendizagem.....	8
1.2- Personalidade e emoções.....	13
1.2.1- Conceituações.....	13
1.2.2.1- Traços de personalidade.....	13
1.2.2.2- Emoções.....	18
1.2.2- Neuroticismo e extroversão.....	23
1.2.3- Alegria e tristeza.....	27
1.2.4- Medo e coragem.....	32
1.2.5- Raiva e agressividade.....	35
1.2.5.1- Agressividade no contexto escolar.....	37
1.2.5.2- Agressividade no contexto familiar.....	41
<b>Capítulo 2- Estudos referentes às relações entre dificuldades de aprendizagem na escrita, traços de personalidade e emoções</b> .....	45
2.1- A escrita e sua relação com os aspectos afetivos e emocionais.....	45
2.2- Dificuldades de aprendizagem na escrita, traços de personalidade e emoções.....	52
2.2.1- Dificuldades de aprendizagem e traços de personalidade.....	53
2.2.2- Dificuldades de aprendizagem e as emoções.....	56
2.2.2.1- Dificuldades de aprendizagem, alegria e tristeza.....	58
2.2.2.2- Dificuldades de aprendizagem, medo e coragem.....	61
2.2.2.3- Dificuldades de aprendizagem e agressividade nos contextos escolar e familiar.....	63
2.2.3- A pesquisa em questão comparada aos outros estudos.....	65
<b>Capítulo 3- Delineamento do estudo</b> .....	67
Objetivos.....	67
Hipóteses.....	67
Método.....	68
Sujeitos.....	68
Procedimentos.....	68
Instrumentos.....	69
<b>Capítulo 4- Resultados</b> .....	
4.1- Segunda série.....	72
4.2- Terceira série.....	88
4.3- Síntese dos resultados.....	102
<b>Capítulo 5- À guisa de conclusão</b> .....	105
<b>Referências bibliográficas</b> .....	118
<b>Anexos</b> .....	135



## ÍNDICE DE FIGURAS

### *2ª série*

<i>Figura 1-</i> Distribuição dos sujeitos por níveis de DA na escrita.....	72
<i>Figura 2-</i> Distribuição das pontuações obtidas em neuroticismo.....	74
<i>Figura 3-</i> Distribuição das pontuações obtidas em extroversão.....	75
<i>Figura 4-</i> Distribuição das pontuações obtidas em alegria.....	76
<i>Figura 5-</i> Distribuição das pontuações obtidas em tristeza.....	77
<i>Figura 6-</i> Distribuição das pontuações obtidas em medo.....	78
<i>Figura 7-</i> Distribuição das pontuações obtidas em coragem.....	79
<i>Figura 8-</i> Distribuição das pontuações obtidas em agressividade no contexto escolar....	79
<i>Figura 9-</i> Distribuição das pontuações obtidas em agressividade no contexto familiar...80	
<i>Figura 10-</i> Distribuição das pontuações obtidas em agressividade geral.....	81

### *3ª série*

<i>Figura 11-</i> Distribuição dos sujeitos por níveis de DA na escrita.....	88
<i>Figura 12-</i> Distribuição das pontuações obtidas em neuroticismo.....	90
<i>Figura 13-</i> Distribuição das pontuações obtidas em extroversão.....	91
<i>Figura 14-</i> Distribuição das pontuações obtidas em alegria.....	92
<i>Figura 15-</i> Distribuição das pontuações obtidas em tristeza.....	92
<i>Figura 16-</i> Distribuição das pontuações obtidas em medo.....	93
<i>Figura 17-</i> Distribuição das pontuações obtidas em coragem.....	94
<i>Figura 18-</i> Distribuição das pontuações obtidas em agressividade no contexto escolar..	94
<i>Figura 19-</i> Distribuição das pontuações obtidas em agressividade no contexto familiar...95	
<i>Figura 20-</i> Distribuição das pontuações obtidas em agressividade geral.....	96



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

### *2ª série*

- Gráfico 1-** Distribuição das médias por níveis de DA em escrita em relação aos traços de neuroticismo e extroversão.....82
- Gráfico 2-** Distribuição das médias por níveis de DA em escrita em relação à alegria e à tristeza.....83
- Gráfico 3-** Distribuição das médias por níveis de DA em escrita em relação ao medo e à coragem.....84
- Gráfico 4-** Distribuição das médias por níveis de DA em escrita em relação à agressividade nos contextos escolar e familiar.....85
- Gráfico 5-** Distribuição das médias por níveis de DA em escrita em relação à agressividade geral.....86

### *3ª série*

- Gráfico 6-** Distribuição das médias por níveis de DA em escrita em relação aos traços de neuroticismo e extroversão.....97
- Gráfico 7-** Distribuição das médias por níveis de DA em escrita em relação à alegria e à tristeza.....98
- Gráfico 8-** Distribuição das médias por níveis de DA em escrita em relação ao medo e à coragem.....99
- Gráfico 9-** Distribuição das médias por níveis de DA em escrita em relação à agressividade nos contextos escolar e familiar.....100
- Gráfico 10-** Distribuição das médias por níveis de DA em escrita em relação à agressividade geral.....102

## ***INTRODUÇÃO***

O fracasso escolar representa, atualmente, uma questão grave na realidade brasileira, principalmente quando nos remetemos ao ensino fundamental, pelo fato de ser este o maior detetor dos índices de evasão escolar. As dificuldades de aprendizagem podem estar inseridas em meio ao fracasso escolar, pois a problemática de ambos é a mesma, isso porque englobam o diagnóstico do baixo desempenho acadêmico, ou seja, de uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola, funcionando como um indicativo de que a aprendizagem do aluno não está ocorrendo de forma adequada. Dessa forma, define-se uma compreensão de que existe qualquer coisa de diferente no que se refere ao rendimento acadêmico dos alunos, independentemente de essa diferença ter origem em fatores intrínsecos ou extrínsecos, afetivos ou cognitivos, educacionais ou neurológicos.

A promoção automática, segundo Lima (2003), tão questionada nos dias atuais, parece ter somente transferido o problema da insuficiência da aprendizagem da primeira série para as séries posteriores, sendo que a época da reprovação foi deslocada e, além disso, é de fácil constatação a aprovação de alunos com pouco domínio do conhecimento. No sistema atual, a avaliação dos alunos deveria ser baseada em conceitos e estes deveriam ser avaliados em todas as atividades; o aprendizado seria dividido em ciclos e todos os alunos deveriam chegar ao final atingindo objetivos preestabelecidos; a reprovação somente aconteceria nos anos finais dos ciclos (4ª e 8ª séries do ensino fundamental), ou por faltas e o aprendizado deveria ser garantido pelo acompanhamento constante. Contudo, os professores aplicam provas tradicionais e a avaliação não é constante e nem individualizada; com as salas lotadas, não há tempo para o acompanhamento individualizado e quem tem dificuldade acaba sendo excluído; os estudantes repetem várias vezes nos anos finais do ciclo e há a aprovação automática sem que haja aprendizado.

Historicamente, o tema do fracasso escolar foi estudado a partir de vários ângulos, englobando características físicas e fatores de ordem biológica como a nutrição e a saúde, características psicológicas da criança, características sociais, metodologia educacional, entre outras. Uma nova tendência de estudo começou a surgir a partir da metade dos anos setenta, tendo como característica a atenção à participação da escola nos resultados por ela

obtidos, depois de muitos anos em que predominou a procura das causas desse fracasso fora do sistema escolar. No entanto, à medida que as pesquisas foram desvendando mais criticamente aspectos da estrutura escolar e do funcionamento do sistema escolar, ao invés da tendência em atribuir à clientela as causas desse fracasso como superadas, foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade de ensino que se oferece às crianças, parecendo afirmar que a escola está inadequada à clientela escolar (Patto, 1991). Contudo, como evidenciam Carraher e Schliemann (1989), existem alunos que fracassam na escola e que não são, de forma alguma, incapazes de raciocinar e aprender.

Sisto (2001) esclarece que se uma criança apresenta um bom desempenho escolar, mesmo que tenha dificuldade em aprender e a esteja superando, ela pode passar despercebida, enquanto que crianças que não estudam por falta de interesse, por exemplo, podem ser classificadas como tendo dificuldades em aprender. Assim, o fracasso escolar, fenômeno tão recorrente na história educacional brasileira, e as dificuldades de aprendizagem representam uma dupla face para Almeida et al. (1995): o fracasso do aluno também traduz o fracasso da escola e do sistema educacional como um todo. O que é mais preocupante é o fato de que a identificação das diferentes dificuldades de aprendizagem, em geral, se dá tardiamente, após vários fracassos, que provocam sérios desvios de comportamento na criança (Jardim, 2001).

Em meio a vários aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem, neste estudo focaliza-se um aspecto específico do referido tema, ou seja, as dificuldades de aprendizagem na escrita, principalmente devido ao fracasso dos alunos no ensino fundamental, quando expostos às atividades que exigem a produção gráfica. Para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem na escrita, foi utilizado o instrumento Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), elaborado por Sisto (2001). Em tal instrumento, é feita a avaliação do que foi ensinado, pois a presença de dificuldades na área da escrita só pode ser avaliada depois que se tentou ensinar e o sujeito não aprendeu, e está circunscrita às dificuldades de representação de fonemas, ou seja, grafar letras e palavras com base em um sistema lingüístico estruturado.

A especificidade das dificuldades de aprendizagem exige claramente um maior investimento na avaliação de aprendizagem, ou seja, um melhor domínio dos pressupostos da modificação cognitiva e da experiência de aprendizagem mediatizada, pois os déficits

cognitivos, na opinião de Fonseca (1995), não são entidades isoladas em si próprias, isso porque são partes integrantes do contexto do indivíduo. Para responder à pergunta sobre o que os alunos sabem ou não sabem são necessárias mais informações sobre o domínio específico e, para isso, necessita-se avaliar sistematicamente o desempenho dentro de campos específicos para alcançar uma estimativa estável (Sisto, 2000).

O que também é muito importante destacar sobre a utilização de tal instrumento é o fato de o mesmo poder ser utilizado em avaliações grupais, ganhando-se em eficiência, tempo e custo, além de ser bastante útil para a melhoria de programas de alfabetização. Sisto (2000, p.131) ainda menciona que se espera que os resultados das provas em grande escala sirvam para “as necessidades dos estados e nacionalmente e que tenham como função proporcionar somente um indicador do desempenho dos estudantes em uma área particular”, o qual poderá apontar a necessidade de melhoria e/ou de que área avaliada seja uma prioridade particular, de maneira que a escola ofereça um acompanhamento mais detalhado.

Existem estudos nos quais o ADAPE evidenciou as características mencionadas acima. Entre esses pode ser primeiramente mencionado o de Souza (2000), que focalizou em seu trabalho a comparação entre o nível de memória e contradições em crianças com ou sem dificuldades de aprendizagem na escrita; e os resultados apontaram a superioridade de memória nas crianças sem dificuldades de aprendizagem na escrita, e quanto à comparação, essas crianças apresentaram condutas mais evoluídas do que as outras. No entanto, deve ser considerada também a inter-relação complexa entre fatores causadores de dificuldades de aprendizagem como problemas de níveis sócioeconômicos e oportunidades educacionais inadequadas. Um outro estudo, o de Curi (2002), também verificou a influência da memória, concluindo que crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita e na leitura (e que apresentavam inteligência normal ou superior), evidenciaram baixos índices de atenção e memória, ocorrendo o inverso com crianças que não apresentavam tais dificuldades. Em terceiro pode ser mencionado o de Guerrero (2002), que estudou as relações existentes entre rendimento acadêmico ou aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, quando avaliou a presença ou a ausência das dificuldades de aprendizagem na escrita, e descobriu que, quanto mais avançado o desenvolvimento cognitivo do sujeito, mais ele tende a apresentar menos ou a não apresentar dificuldades de aprendizagem na

escrita. No entanto, as mesmas também devem ser entendidas como conhecimentos cuja internalização pode exigir, em determinadas crianças, ajudas educativas diferenciadas, diversificadas e diagnosticadas nos processos de influência educativa. E, em quarto, o estudo de Carneiro (2002), em que foram estudadas as relações entre dificuldades de aprendizagem na escrita e a variável autoconceito (conhecimento que o indivíduo tem de si, a opinião que cada um formula sobre si mesmo), pôde ser verificada somente a significância em relação ao autoconceito escolar, e os resultados demonstraram que, conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, diminui o autoconceito escolar das crianças, não existindo assim diferenças significantes entre os autoconceitos familiar, pessoal e social.

É importante mencionar que uma avaliação para dificuldades de aprendizagem não apenas deve comprovar que existe uma lacuna significativa entre o potencial de uma criança para aprender e seu desempenho real em uma ou mais áreas escolares fundamentais, mas também deve determinar se a criança teve oportunidades adequadas de aprendizagem (Smith e Strick, 2001). A aprendizagem não pode ser vista como mera acumulação de conhecimentos, mas como uma construção ativa e uma transformação das idéias, uma modificação cognitiva estrutural. O fenômeno da aprendizagem, responsável por mudanças no sistema cognitivo, possui um sistema de auto-regulação que, ao mesmo tempo, permite e limita avanços e é caracterizado por leis de compensação (Sisto, 1997). Não é apenas um fato que ocorre naturalmente, mas é também um acontecimento que ocorre sob determinadas condições que podem ser observadas, alteradas e controladas, e isso conduz à possibilidade de examinar o processo de aprendizagem por meio de métodos científicos, descrevê-lo em linguagem objetiva, bem como descobrir as relações que existem entre ele e as mudanças que ocorrem no comportamento humano, podendo-se fazer inferências a respeito do que foi aprendido, elaborar teorias e modelos científicos que expliquem as mudanças observadas.

Especificando um pouco mais o presente estudo, procura-se relacionar a presença ou ausência de dificuldades de aprendizagem na escrita com outras variáveis como traços de personalidade (neuroticismo e extroversão) e emoções (medo e coragem, tristeza e alegria, e agressividade nos contextos familiar e escolar). Para Jacob et al. (1999), diagnosticar as

dificuldades afetivas envolve uma complexidade de variáveis para as quais também foram utilizadas técnicas de avaliação.

Compreendendo que a busca pelo entendimento do fracasso escolar envolve o problema das dificuldades de aprendizagem, as quais, de certa forma, estariam na raiz do fracasso escolar, a proposta de relacionar a especificidade em escrita com variáveis psicológicas justifica-se porque existem importantes diferenças individuais que facilitam ou dificultam a aquisição de certas matérias e também porque existem diferenças igualmente importantes na capacidade para responder emocionalmente a situações de esforço e tensão (Sánchez Miguel e Martínez Martín, 1998). A efervescência na área dos estudos das variáveis emocionais encontra-se somente em seu estágio inicial para Roazzi, Federicci e Wilson (2001) e, além do foco de análise e da definição das diferentes perspectivas teóricas do processo evolutivo que conduz as crianças a uma compreensão das emoções, permanecem também divergências tanto sobre a maneira de pensar nas emoções, como na maneira de entender o comportamento humano. Na opinião de Almeida (1993), a aprendizagem tem sido considerada como um processo exclusivamente consciente e produto da inteligência, e a importância dos fatores relacional e afetivo implicados no ato ensinar-aprender são descartados e a influência dos processos inconscientes na aquisição e elaboração do conhecimento é negada. Assim, não há relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo.

Piaget (1964) faz uma referência à importância dos aspectos afetivos e cognitivos na construção do conhecimento, ao mencionar que “existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e das funções intelectuais, já que estes são aspectos indissociáveis de cada ação” (p.38). As funções afetivas dizem respeito à necessidade de expressão, sendo necessário um desejo, revelando um querer, que se encontra circunscrito na afetividade. Não existem estados afetivos puros sem elementos cognitivos, como detalha Brenelli (2000), sendo que os últimos desempenham um papel fundamental tanto nos sentimentos mais elementares quanto nos mais elaborados. Ao considerar a emoção como uma das formas mais elementares de afeto, a autora alerta para o fato de que esta já supõe uma discriminação e, portanto, um elemento cognitivo.

Situações como o abandono, a separação dos pais, a perda de um dos genitores, um ambiente desfavorável à manifestação afetiva, a depreciação, são variáveis intervenientes

no processo de aprendizagem humana (Martinelli, 2001). A questão da alfabetização e suas dificuldades é extremamente complexa e multifacetada, e, quanto às interferências das variáveis psicológicas, um caminho para tal questão talvez seja a consideração, na prática pedagógica, de contribuições provenientes da psicologia. A aprendizagem da escrita é uma atividade desejável, e os distúrbios nessa aquisição necessitam ser considerados dentro de uma abordagem psicopedagógica mais abrangente, que possa levar em conta, além dos aspectos cognitivos e instrumentais, a dimensão inconsciente da aprendizagem (Barone, 1997). As operações inconscientes estão presentes em toda elaboração do pensamento e este não se pode articular objetivamente sem revelar a intersubjetividade do sujeito que dá sentido ao discurso (Paín, 1987).

A própria escolarização acaba por ser responsável em despertar nos alunos a consciência do peso social que o fracasso tem. Existem crianças que têm dificuldades em aprender e que desenvolvem problemas emocionais relacionados, tornando-se tão frustradas tentando fazer coisas que não conseguem, que desistem de aprender e começam a desenvolver estratégias para evitar isso. Muitos se sentem furiosos e expressam raiva, outros se tornam ansiosos ou deprimidos e tendem a se isolar socialmente e, ainda, há aqueles que se sentem miseráveis em relação à sua incapacidade para atender às expectativas e conquistar seus próprios objetivos pessoais (Smith e Strick, 2001). Como, na realidade, fracassar faz parte do processo de aprendizagem e da vida, é essencial que se ensinem aos alunos estratégias para que lidem com o fracasso de forma construtiva, instrumentalizando-os com oportunidades para que repensem as estratégias utilizadas, entendam os erros cometidos, aprendam a lidar com os sentimentos negativos e autodepreciativos associados a eles e, sobretudo, cresçam como indivíduos (Boruchovich, 1994).

Foi também demonstrada, na pesquisa de Nunes (1990), uma relação significativa entre o fracasso escolar e a expectativa da criança de que não é capaz de alterar os eventos negativos a ela relacionados, como se existisse uma *internalização da impotência*. É importante mencionar que, entre os tipos gerais de estratégias cognitivas/metacognitivas para a aprendizagem, identificadas por Weinstein e Mayer (1985 apud Boruchovith, 1993), estão as estratégias afetivas, que se referem à eliminação de sentimentos desagradáveis que não conduzam à aprendizagem. Almeida (1993) aborda que não há ato de ensinar-aprender

sem a mediação concreta de *sujeitos humanos*, não existindo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo. Na opinião da autora, negar ou superdimensionar a afetividade na relação ensino-aprendizagem significa, em ambos os casos, um desconhecimento profundo da natureza das atividades psíquicas.

E, embora as perspectivas teóricas nem sempre sejam concordantes, não há como negar, na opinião de Martinelli (2001), que existe uma relação entre os fatores afetivos e os atos inteligentes, uma vez que, em qualquer atividade que se realiza, podem-se notar interesses de ordem intrínseca ou extrínseca, ou seja, um desejo de realização que, no decorrer do trabalho, pode sofrer interferências de estados de decepção, fadiga, agrado ou desagrado, prazer ou dor, alegria ou tristeza, bem como aprovação social e recompensas das mais variadas.

Na tentativa de se obter uma possível compreensão das relações entre as variáveis mencionadas, ou seja, entre as dificuldades de aprendizagem em escrita e o aspecto afetivo (pela análise dos traços de personalidade e emoções), no primeiro capítulo são abordadas as teorias referentes às dificuldades de aprendizagem, à personalidade e às emoções. São descritas as conceituações dos termos, a questão dos traços de personalidade, a compreensão do neuroticismo e da extroversão, a teoria relativa às emoções, e a descrição da alegria e da tristeza, do medo e da coragem, e da agressividade nos ambientes escolar e familiar.

No segundo capítulo, focaliza-se o processo da escrita, as dificuldades mais encontradas, e suas relações com os traços de personalidade e com as emoções. Destaca-se um leque escasso de estudos, nos quais são mencionados trabalhos que envolvam, pelo menos, duas das três variáveis investigadas.

O terceiro capítulo engloba os objetivos, as hipóteses, a descrição dos sujeitos, dos instrumentos e dos procedimentos.

No quarto e quinto capítulos, são apresentadas, respectivamente, as análises dos resultados obtidos e as conclusões e considerações finais que puderam ser extraídas deste trabalho.

## ***CAPÍTULO 1***

### ***DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, PERSONALIDADE E EMOÇÕES***

#### ***1.1 - Definição do termo dificuldade de aprendizagem***

Existem muitas controvérsias nas pesquisas das dificuldades de aprendizagem e parece que tal questão está ligada paralelamente ao desenvolvimento das sociedades. Jardim (2001) menciona que, nos séculos XIII e XIV, a entrada para a escola ocorria por volta dos 13 anos; no século XVI, os jesuítas estabeleceram a idade de 7 anos; no século XVII, a iniciação na escola dava-se aos 9 anos e aos 5 anos, respectivamente, nos reinados de Luís XIII e Luís XIV; no século XVIII, o ensino era levado a todos e na base da diversidade; e nos séculos XIX e XX, as idéias de Montessori, Froebel, Mendel e outros reforçavam a necessidade de a escola estar aberta à vida, ao mesmo tempo em que deveria ser obrigatória para todos e não só para os filhos dos favorecidos ou privilegiados. Assim, a escola foi impondo exigências, ao mesmo tempo em que foi-se abrindo a um maior número de crianças, o que possibilitou não só o aumento das taxas de escolarização, mas também dos processos de inadaptação, sendo utilizados métodos eficazes para a maioria das crianças, havendo, no entanto, a segregação de algumas.

Para as crianças ou jovens com dificuldades de aprendizagem serem assim identificados, deveria haver a observância de uma gama de atributos e características cognitivas e comportamentais que constituiriam uma “taxonomia educacional”, e consubstanciar com propriedade uma definição teórica testável. Há um consenso geral em situar a fundação oficial do campo das dificuldades de aprendizagem em 1963, e dois anos mais tarde, em 1965, sua constituição, como uma divisão da Organização Internacional de Educação Especial, no Conselho Internacional para as Crianças Excepcionais (International Council for Exceptional Children), o que tem uma história de apenas 39 anos (García Sánchez, 1998).

Quanto à compreensão do termo, já foram mencionadas inúmeras definições e, apesar da dificuldade em delimitar uma que seja precisa, a do *National Joint Committee of Learning Disabilities* – NJCLD, de 1988, é a que reúne, internacionalmente, na opinião de Fonseca (1995) e García Sánchez (1998), maior consenso:

*“Dificultade de aprendizaje (DA) es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la recepción, habla, lectura, escritura, razonamiento, o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debidos a la disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital (life span). Pueden existir junto con las dificultades de aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo, deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tales como las diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de esas condiciones o influencias” (NJCLD, 1988 apud Garcia Sánchez, 1998, p.35)<sup>1</sup>.*

Mas, para os autores, o campo das dificuldades de aprendizagem agrupa efetivamente uma variedade desorganizada de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses, designando, assim, um fenômeno extremamente complexo. Historicamente, já foi concebido que as dificuldades de aprendizagem incluiriam dificuldades acadêmicas e não acadêmicas. As acadêmicas englobariam as dificuldades de leitura, matemática, soletração e escrita; e as não acadêmicas incluiriam problemas visomotores, no processamento fonológico, na linguagem, na memória e também problemas perceptivos.

Autores como Barca Lozano e Porto Rioboo (1998) incluem as possíveis alterações que podem ocorrer nas dificuldades de aprendizagem quando se considera a evolução individual. Dessa forma, mencionam a existência das dificuldades de aprendizagem *permanentes*, que afetam as categorias cognitiva, sensorial, física/motora, afetiva/emocional e sociocultural, englobando uma base neuropsicológica, biológica ou constitucional afetada. As dificuldades de aprendizagem *transitórias* surgiriam em algum

---

<sup>1</sup> Tradução realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia- GEPESP-UNICAMP. “Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da recepção, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo supõe-se que devido à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo do ciclo vital (life span). Podem existir juntamente com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de autoregulação, percepção social, e interação social, mas não constituem por si mesmas uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardo mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropiada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências”.

momento do processo evolutivo do sujeito, não sendo afetadas as bases psicobiológica ou neurológica, e corresponderiam aos déficits de funções superiores (cognitivas, linguagem, raciocínio lógico, perceptivo-atencional, afetivo-emocionais transitórias e as devidas à baixa qualidade sócioambiental), e às estratégias e técnicas básicas de aprendizagem. Mencionam, também, três *fatores gerais* que afetam as dificuldades de aprendizagem: os dependentes da personalidade do próprio sujeito, os dependentes das instituições educativas, incluindo suas áreas metodológicas e de organização e os dependentes dos contextos familiares e sociais. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ser causadas por problemas intrínsecos aos alunos, a extensão em que os mesmos serão afetados por elas é decidida, freqüentemente, pelo ambiente no qual vivem. As condições em casa e na escola, na verdade, podem fazer a diferença entre uma leve dificuldade e um problema verdadeiramente incapacitante. Portanto, é importante entender como os ambientes doméstico e escolar afetam o desenvolvimento intelectual da criança e, também, seu potencial para a aprendizagem. Smith e Strick (2001) comentam que há um imenso conjunto de pesquisas que demonstrou que um ambiente estimulante e encorajador em casa produz estudantes adaptáveis e muito dispostos a aprender, mesmo entre crianças cuja saúde e/ou inteligência foram comprometidas de alguma maneira. Quanto ao ambiente escolar, as autoras mencionam que as crianças não devem, apenas, estar prontas e ser capazes de aprender, mas também devem ter oportunidades apropriadas de aprendizagem e, se o sistema educacional não oferecer isso, os alunos talvez nunca possam desenvolver sua faixa plena de capacidades, mesmo não havendo nada fisicamente errado com eles.

No entanto, as dificuldades de aprendizagem também podem ser compreendidas a partir das causas que as originam, tendo utilidade quando o objetivo é examinar o conjunto das dificuldades que uma etiologia específica pode originar e também sendo útil para prever o resultado que uma dificuldade pode ter a longo prazo. Para Dockrell e McShane (1997), existem dois tipos distintos de sistemas de classificação etiológica, ou seja, aqueles em que existe uma causa identificável da dificuldade e aqueles em que há uma hipótese acerca da causa. No entanto, é um sistema deficitário quanto ao tratamento das dificuldades, pois um amplo número de dificuldades tem etiologia desconhecida. No sistema de classificação funcional, o critério não é a causa da dificuldade, mas alguma medida do nível de atuação da criança, envolvendo as medidas de inteligência. O primeiro

grupo seria formado por crianças cujo desenvolvimento intelectual estaria significativamente abaixo da média, e o segundo, por crianças com nível de desenvolvimento intelectual normal, mas que apresentariam uma dificuldade específica.

Uma das manifestações de conduta mais evidentes de dificuldades de aprendizagem, para García Sánchez (1998), é o baixo rendimento, pois menciona que os alunos que podem sofrer fracasso na aprendizagem apresentam uma das seguintes características: possuem atraso de um ou mais anos quando a idade é relacionada às áreas de leitura, escrita e matemática; pertencem a grupos em desvantagem econômica e cultural; e têm a possibilidade de abandonarem a escola, seja por razões sociais, de saúde ou educacionais, e percebem suas dificuldades em aprender. As deficiências que mais tendem a causar problemas acadêmicos são aquelas que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade de fixar a atenção (Smith e Strick, 2001).

Existem aproximadamente 15% de crianças com dificuldades de aprendizagem em qualquer sistema (Jardim, 2001). Com essa porcentagem, estima-se que as escolas com 300 alunos tendem a apresentar 15 a 30 alunos com dificuldades de aprendizagem. Em uma sala com 30 alunos, existirão, em princípio, três crianças que precisam de apoio extraclasse, o que parece ser um problema crítico. Em uma escola com 1500 alunos, os professores terão de se preparar para dar respostas diferentes a cerca de 75 a 150 alunos, exigindo pelo menos 5 professores especializados nas aquisições de leitura, escrita e cálculo.

A criança com dificuldades de aprendizagem possui um conjunto de condutas significativamente desviantes em relação à população escolar em geral, sendo uma criança normal em alguns aspectos, mas atípica em outros. Quanto aos comportamentos específicos, mais de 100 já foram listados, porém os mais frequentes englobam a hiperatividade, problemas psicomotores (movimentos exagerados, rígidos, e descontrolados), labilidade emocional, problemas gerais de orientação, desordens da atenção (dificuldades em selecionar os estímulos relevantes dos irrelevantes, sendo que a desatenção pode ser motivada por carência – inatenção –, ou por excesso – superatenção), impulsividade, dificuldades específicas de aprendizagem, problemas perceptivos (principalmente os visuais e auditivos, revelando as dificuldades em identificar, discriminar

e interpretar estímulos), sinais neurológicos irregulares e, finalizando, desordens na memória e na cognição (Fonseca, 1995).

Também existem alguns outros comportamentos problemáticos observados em pessoas com dificuldades de aprendizagem como: dificuldade em seguir instruções (os enganos são cometidos porque as instruções não são completamente entendidas); imaturidade social (a criança age como se fosse mais jovem que sua idade cronológica), dificuldade de conversação (dificuldade em encontrar palavras certas); inflexibilidade (a criança teima em continuar fazendo as coisas à sua própria maneira, mesmo quando esta não funciona, resistindo a sugestões e ofertas de ajuda); fraco planejamento e habilidades organizacionais (a criança não parece ter qualquer sensação de tempo e, com frequência, chega atrasada ou despreparada); distração (a criança frequentemente perde a lição, as roupas e outros objetos, esquece-se de fazer as tarefas e trabalhos e/ou tem dificuldade em lembrar compromissos ou ocasiões sociais); falta de destreza (a criança parece desajeitada e sem coordenação, e em geral, deixa cair as coisas ou as derrama) e falta de controle dos impulsos (a criança toca tudo ou todos que prendem seu interesse, verbaliza suas observações sem pensar, interrompe ou muda abruptamente de assunto em conversas e/ou tem dificuldade em esperar) (Smith e Strick, 2001). Definir uma criança com dificuldades de aprendizagem é muito complexo, pois envolve uma multiplicidade de conceitos, dados, constructos, modelos e hipóteses; e ainda sobram questões sobre o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem.

No entanto, para García Sánchez (1998), a definição renovada da NJCLD (1988), utilizada neste estudo, referencia elementos nucleares que permitem caracterizar o campo das dificuldades de aprendizagem. Primeiramente, por se referir a *um termo genérico relacionado a um grupo heterogêneo de transtornos*, não constituindo algo unitário. Em segundo lugar, por se relacionar com as *dificuldades significativas na aquisição e no uso da recepção, na fala, na leitura, na escrita, no raciocínio ou nas habilidades matemáticas*, ilustrando a variabilidade do termo. Em terceiro, por se referir a dificuldades *intrínsecas* ao indivíduo, sendo uma idéia que se apoia aos enfoques neuropsicológicos e aos estudos genéticos. Em quarto lugar, por poder ocorrer ao longo do *ciclo vital das pessoas*, abarcando todas as idades, e também, por não serem devidas a fatores como deficiências sensoriais, atraso mental, transtorno emocional, etc., mas podendo ser admitida a co-

ocorrência dos mesmos. Na opinião de Cruz (1999), é a definição que tem o apoio de uma grande variedade de profissionais, é a mais descritiva, lida com as dificuldades de aprendizagem como condição primária, enquanto reconhece outras condições de deficiência concomitantes, não excluindo a possibilidade de que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer em pessoas que são dotadas e talentosas.

Os estudos mencionados evidenciam a importância de se estudarem as dificuldades de aprendizagem não só a partir da relação com as atividades cognitivas das crianças, mas também com os aspectos da personalidade e emocionais do próprio sujeito, considerando o seu envolvimento com o ambiente em que está inserido.

## ***1.2 – Personalidade e emoções***

### ***1.2.1 - Conceituações***

#### ***1.2.1.1 – Traços de personalidade***

Antes de ser mencionado o estudo de Eysenck (1970) quanto à personalidade, é importante explicitar que, no que se refere à busca da definição do termo, parece inexistir uma determinada conceituação. Como menciona Eysenck (1995), os antigos gregos baseavam-se em traços e tipos de personalidade, e a teoria dos quatro temperamentos durou muito; no entanto, qualquer teoria está predisposta a muitas críticas. Dessa forma, o que pode ser encontrado é uma grande lista de teóricos diversos, que se baseiam em pontos de vista e hipóteses distintas, utilizando tipos de medidas completamente diferentes, tendo como foco a busca de um princípio unificador. No entanto, por piores que sejam as teorias da personalidade quando comparadas ao ideal, na opinião de Hall, Lindzey e Campbell (2000), elas ainda representam um passo à frente considerável quando comparadas ao pensamento do observador ingênuo que está convencido de estar abarcando ou examinando a realidade de uma única maneira razoável. Mesmo que as teorias da personalidade não possuam o grau de clareza que poderíamos desejar, sua mera existência possibilita buscarmos essa meta de maneira sistemática. Em outras palavras, a capacidade de essas teorias gerarem idéias, estimularem a curiosidade, despertarem dúvidas, ou de levarem a convicções resultou em um sadio florescimento de investigações.

Para Sánchez Bernardos e Dolores Avia (1995), a personalidade é um sistema integrado de natureza intrapsíquica que engloba processos gerais, conscientes e

inconscientes, que têm suas expressões nas diferenças individuais. Provavelmente, todos nós, em um certo grau, percebemos diferenças individuais entre as pessoas e as categorizamos em tipos e, provavelmente, temos idéias sobre a natureza básica dos seres humanos como por exemplo, se alguns são basicamente bons ou maus, altruístas ou egoístas, generosos ou avarentos, e sobre a facilidade com que podem mudar para o bem ou para o mal (Pervin, 1995). Em uma outra concepção, o termo “personalidade” refere-se a um conjunto hierarquicamente organizado de características, a uma organização, mais ou menos diferenciada e integrada, de necessidades e de capacidades, a um estilo de vida, àquilo que a realidade cultural do indivíduo imprime no seu comportamento e, à subjetividade do indivíduo, à sua unicidade e singularidade (Fedeli, 1997).

Existem três fatores formadores da personalidade de acordo com Freud (1916): os heredo-constitucionais, as antigas experiências emocionais com os pais e as experiências traumáticas da realidade da vida adulta. Essa é uma concepção psicodinâmica da personalidade e, para Zimmerman (1999), essa equação pode ser reduzida a uma permanente interação entre fatores biológicos e fatores ambientais. Na opinião de Hall, Lindzey e Campbell (2000), a personalidade, para Freud, desenvolve-se em resposta a quatro fontes de tensão: os processos de crescimento fisiológico, as frustrações, os conflitos e as ameaças. Como consequência direta de aumentos de tensão emanando dessas fontes, a pessoa é forçada a aprender novos métodos de reduzir a tensão. Tal aprendizagem constitui o desenvolvimento da personalidade. A identificação (método pelo qual alguém assume as características de outra pessoa e torna-as uma parte integrante de sua personalidade) e o deslocamento (formação de catexias objetais substitutas originárias da inacessibilidade de ser alcançado um objeto original, devido a barreiras externas ou internas) são dois métodos pelos quais o indivíduo aprende a resolver as frustrações, os conflitos e as ansiedades, desenvolvendo sua personalidade.

A ênfase na estrutura da personalidade pode ser encontrada em alguns teóricos como Murray, Allport, Catell e Eysenck, sendo que este último corresponde ao eixo teórico utilizado neste estudo. Para Hall, Lindzey e Campbell (2000), esses autores buscam uma taxonomia, ou seja, um conjunto sistemático de características que possa ser usado para resumir a personalidade de um indivíduo e, cada um à sua maneira, adota uma abordagem

interacionista, sendo que o comportamento é visto como uma função conjunta das características da pessoa e dos aspectos situacionais.

Os traços de personalidade são estudados, neste trabalho, na perspectiva de Hans Jurgen Eysenck (1970, p.2), teórico que também procurou encontrar fatores que explicassem a coerência dos comportamentos observados, definiu a personalidade como:

*“Uma organização mais ou menos estável e duradoura do caráter, temperamento, intelecto e físico de uma pessoa, que determina sua adaptação única ao ambiente. O ‘caráter’ denota o sistema de uma pessoa mais ou menos estável e duradouro do comportamento conativo (‘vontade’); o ‘temperamento’, o sistema mais ou menos estável e duradouro do sistema do comportamento afetivo (‘emoção’); o ‘intelecto’, o sistema mais ou menos estável e duradouro do comportamento cognitivo (‘inteligência’); e o ‘físico’, o sistema mais ou menos estável e duradouro da configuração corporal e da dotação neuroendócrina”.*

É possível perceber que quase todas as teorias incluem um conceito que explica e enfatiza a coerência do comportamento em si. A maioria dos teóricos insiste no aspecto de que o comportamento é o mesmo, ou seja, coerente, porque o indivíduo que se comporta é o mesmo, independentemente de serem equivalentes ou não os estímulos que provocaram o comportamento. Parecem estar, assim, afirmando que é o mesmo indivíduo que se comporta em diferentes ocasiões ou situações; portanto, poder-se-ia defender a existência de uma identidade individual.

A personalidade de uma pessoa é observada a partir do seu comportamento e nota-se que existe uma parte variável e uma parte constante. A essa parte constante denomina-se traço e nenhum ato é produto de apenas um traço. Por outro lado, os traços não são imutáveis, sendo tendências amplas em mudança contínua. Dessa forma, um traço refere-se a um conjunto de comportamentos relacionados que covariariam ou ocorreriam juntos repetidamente.

Essa discussão sobre o fato de a conduta humana ser consistente e congruente tem sido constante nos últimos anos. A consistência não se refere apenas ao contexto presente em que o comportamento acontece, mas a determinados comportamentos que voltam a se apresentar, com certa frequência, ao longo da vida. Assim, pode-se explicitar uma certa consistência da conduta que caracteriza o sujeito, ou seja, pode-se falar em traços de personalidade como característica psicológica do sujeito (Eysenck, 1995), que representam

tendências relativamente estáveis na forma de pensar, sentir e atuar com as pessoas (Sánchez Bernardos, 1995; Deffenbacher et al., 1996).

É importante mencionar que existem mudanças na vida das pessoas que se encontram no meio de situações problemáticas. O meio, para Fenichel (2000), impõe frustrações específicas, bloqueia certas modalidades de reação às mesmas, facilitando outras; sugere certos modos de enfrentar os conflitos entre exigências instintivas e temores de frustrações futuras; cria até desejos pelo estabelecimento e pela formação de ideais específicos. Sociedades diferentes, que enfatizam valores diversos e que aplicam medidas educativas diferentes, criam anormalidades diferentes.

Então, partindo desse ponto, Dolores Avia (1995a) menciona que existe espaço entre a estabilidade e a mudança na personalidade humana. Assim, para Franz (1994), existem três tipos de fatores que podem determinar mudanças importantes na personalidade: por um lado, as próprias mudanças evolutivas relacionadas com a idade; por outro, as mudanças normativas que são produzidas como respostas às exigências do meio social; finalmente, as mudanças não normativas que podem ser exclusivamente pessoais (devidas ao estresse, emigração, marginalidade ou qualquer outro sucesso relevante) ou alterar características importantes de toda uma geração (guerras, problemas graves econômicos, etc).

Eysenck também reconhece o papel crítico desempenhado pelas forças ambientais e pela aprendizagem, mas afirma que nós precisamos explicar o fato de que o efeito de uma dada situação varia para diferentes indivíduos (Hall, Lindzey e Campbell, 2000). Essa abordagem de Eysenck à personalidade é virtualmente única no sentido de que especifica uma cadeia causal em que um substrato biológico é responsável pelas diferenças individuais em dimensões fundamentais da personalidade, e o comportamento resulta da posição da pessoa nessas dimensões, combinada com as circunstâncias às quais ela está exposta.

Esse autor é considerado o criador da teoria científica moderna da personalidade, pois a estrutura numa abordagem psicométrica, e defende uma organização hierárquica dos comportamentos, que segue da resposta específica, passando pela resposta habitual e o traço, até o tipo que é composto por uma constelação de traços e cada traço é uma coerência observada das tendências de ação. Contudo, ele só aceita a definição de um traço, a partir

de criteriosas análises estatísticas: “Nosso objetivo segue sendo o mesmo, ou seja, descobrir as principais dimensões da personalidade e defini-las operativamente, isto é, por meio de procedimentos estritamente experimentais e quantitativos” (Eysenck, 1971, p.3).

Existem muitas críticas quanto à teoria de traços de personalidade; no entanto, Eysenck (1981, p.3) apresenta oito afirmações a respeito do traço/estado que são amplamente aceitas entre os “psicólogos dos traços”.

*“Os indivíduos diferem com respeito a suas localizações em importantes disposições de personalidade semipermanentes, conhecidas como ‘traços’; podem ser identificadas características de personalidade por meio de estudos de correlações (análise fatorial); traços de personalidade são determinados através de fatores hereditários; traços de personalidade são mensuráveis por meio de dados de questionário; a influência interativa de traços e situações produz condições internas passageiras, conhecidas como ‘estados’; estados de personalidade são mensuráveis por meio de dados de questionário; traços e estados são variáveis intervenientes ou variáveis mediadoras que são úteis na explicação das diferenças individuais, podendo ser entendidas como estando incorporadas em uma estrutura teórica apropriada e; as relações entre traços ou estados e comportamento são tipicamente indiretas e são afetadas ou ‘moderadas’ pelas interações que existem entre traços, estados e outros fatores salientes”.*

Esse modelo de personalidade é hierárquico e contém quatro níveis. No nível inferior estão as *respostas específicas*, tais como falar diante da classe em uma ocasião isolada. No segundo nível estão as *respostas habituais*, que incluem comportamentos frequentes ou recorrentes, como falar diante da classe com regularidade. O terceiro nível, explicado por Hall, Lindzey e Campbell (2000), é o dos *traços*, que são definidos em termos de conjuntos intercorrelacionados de respostas sociáveis. Uma pessoa sociável, por exemplo, fala diante da classe, gosta de conversar com outras pessoas, gosta de ir a festas, e assim por diante. No nível superior de generalidade estão os *tipos* que, por sua vez, são definidos como conjuntos intercorrelacionados de traços. A noção de traço está intimamente relacionada à noção de correlação. Estabilidade, consistência, ocorrência de repetidas ações – todos esses termos, traduzidos em uma linguagem mais rigorosa e definitivamente operativa, referem-se à covariação de um número de atos comportamentais. Para Eysenck e Eysenk (1987), tal covariação pode se referir à correlação entre provas, à correlação entre pessoas, ou à correlação entre os distintos momentos de medição de uma mesma pessoa. O termo tipo, na moderna teoria da personalidade, refere-se a um conceito

superior ao de traço. Os traços, com frequência, intercorrelacionam-se e, dessas intercorrelações, surge um tipo (como um grupo de traços correlacionados).

### *1.2.1.2 – Emoções*

Durante os últimos dez anos, aproximadamente, a emoção passou a estar ligada a algo importante, dotada de um corpo coerente de teoria e dados, e tem-se desenvolvido de tal forma que seus fenômenos podem ser descritos em conjuntos de leis. Formular um conjunto de leis da emoção não implica somente o estudo de seu desenvolvimento, mas também a compreensão de que as emoções surgem, crescem e declinam de acordo com regras estritamente determinadas (Frijda, 1995).

Para o autor, a palavra “lei” pode-se referir a mal entendidos e, dessa forma, ao formular as leis, concebe-as como regularidades primariamente empíricas, fundamentadas em mecanismos que não são de natureza voluntária, ou seja, nós as obedecemos. Quanto à constituição da emoção, pode ser mencionada a “lei de significado situacional”, ou seja, as emoções surgem como resposta às estruturas de significado de determinadas situações e diferentes emoções surgem em resposta a diferentes estruturas de significado. Quase sempre as emoções positivas surgem como resposta a sucessos que são importantes para o indivíduo, e cuja importância é, de algum modo, avaliada. Os sucessos que satisfazem as metas do indivíduo produzem emoções positivas, os que amenizam os seus interesses conduzem a emoções negativas. O seu núcleo é a experiência de prazer ou dor, e está inserido em um resultado de uma avaliação, ou seja, a consciência da estrutura de significado situacional. A identificação de determinadas emoções com formas determinadas de estar pronto para a ação tem sua origem na análise funcional da conduta expressiva. O estado de estar pronto para a ação é um conceito central no que se refere às emoções. E este é o caso das emoções consideradas primárias ou básicas como a alegria e a tristeza, o medo e a coragem (Izard, 1977 apud Frijda, 1995). As emoções que não são básicas não se caracterizam por uma forma determinada de estar pronto para a ação, como por exemplo, os sentimentos de culpa.

A lei de significado situacional tem um complemento que é a “lei de interesse” a qual menciona que as emoções surgem como resposta a sucessos importantes para o alcance de objetivos, motivos ou interesses do indivíduo. Cada emoção oculta um interesse,

um significado emocional. De acordo com a lei de significado situacional, as emoções são fundamentadas pelo modo de uma pessoa perceber uma situação. Dessa forma, as emoções encontram-se sujeitas à “lei de realidade aparente”, pois estão fundamentadas por sucessos reais, e sua intensidade corresponde à intensidade com que a circunstância acontece. Essa lei é aplicada, na vida diária, a numerosas ocasiões em que se produz uma emoção forte, e explica fenômenos importantes como a ausência das emoções.

As emoções também obedecem a uma outra lei chamada de “lei das mudanças” (Frijda, 1995), e não estão embasadas pela presença de condições favoráveis ou desfavoráveis, mas pelas mudanças reais ou imaginárias de tais condições, pois estas se referem à adaptação ao momento; quanto maior a mudança, mais intensa é a emoção. No entanto, o nível de adaptação não é o único marco de referência, as esperanças e as perspectivas de futuro também contribuem, e as metas parecem ter suas raízes nesses momentos.

Em uma certa medida, a lei de mudança é fundamentada na “lei de habituação”, porque o prazer continuado vai amenizando com o passar do tempo. Quando uma pessoa é submetida de maneira prolongada a situações desumanas, por exemplo, o seu sofrimento e seu juízo moral vão diminuindo. Essa lei da mudança expressa uma generalidade mais ampla, que é a “lei do sentimento comparativo”. A intensidade de uma emoção depende da relação entre um sucesso e algum marco de referência da avaliação do mesmo. Esse marco de referência diz respeito ao estado de coisas do mesmo, podendo estar constituído, também, por uma expectativa, como nos casos de alívio, decepção ou aumento de alegria que podem ocorrer após alguma situação que inclua um suspense.

As leis de habituação e do sentimento comparativo operam dentro de certos limites; por isso, faz-se necessária a formulação da “lei da assimetria hedônica” ou “lei de adaptação assimétrica”, ou seja, o prazer é sempre contingente à mudança e desaparece com a satisfação contínua, mas a dor pode continuar se persistirem as condições adversas. É uma lei dura e amarga porque menciona, por exemplo, que o medo pode durar sempre, mas a esperança tem a sua duração limitada.

As leis da mudança e da habituação têm restrições, pois as emoções diminuem com o tempo. Na verdade, o tempo não cura as feridas, o que as cura é a repetição de situações que não aumentam as feridas. Assim, pode ser enunciada a “lei de conservação do

momento emocional”: os sucessos emocionais suscitam emoções, a não ser que estejam relacionados a uma exposição repetida que permita a extinção ou a habituação.

As respostas emocionais também têm suas propriedades sujeitas a leis. A “lei do fechamento” refere-se ao aspecto de que as emoções tendem à finalização, sendo impermeáveis. Os sentimentos não são absolutos, mas as pessoas tentam ter o controle para que possam ser intermináveis, e essa prioridade de controle é a marca mais distintiva e fundamental da emoção.

As manifestações da emoção também podem desembocar em tendências opostas, que procedem à “lei da preocupação pelas conseqüências”. Todo impulso emocional suscita um impulso secundário que tende a modificar suas possíveis conseqüências. A presença de uma tendência à moderação ou à inibição da resposta, ou seja, a presença do controle emocional, deve ser considerada como um aspecto importantíssimo no estudo da emoção.

A última lei abordada por Frijda (1995) diz respeito à “lei de carga mais leve”, ou seja, sempre que uma situação possa ser vista de formas alternadas, existe uma tendência a ser vista de modo que minimize a carga emocional negativa. A carga emocional negativa refere-se ao grau em que uma situação é dolorosa e difícil de ser tolerada. A negação defensiva é um fato habitual e a carga emocional é recalçada para que possa ser minimizada. Essa lei sempre está relacionada a uma outra que é a “lei de ganância maior”: sempre que uma situação possa ser vista de maneiras alternativas, existe a tendência de ser enfrentada de forma que maximize a ganância emocional, pois as emoções dão lugar a ganâncias que diferem de uma ação a outra, e assim, a ira intimida a docilidade, o medo aflora o esforço de superar os riscos, etc.

Dessa forma, para Frijda (1995), estamos sujeitos a esses mecanismos e obedecemos a tais leis. Menciona que é claro que os seres humanos não estão completa e cegamente sujeitos a esses mecanismos, e nem sequer a totalidade das emoções humanas obedecem às ditas leis da emoção, pois podem ser buscadas ocasiões para certas emoções e evitadas outras.

A emoção pode ser vista como uma interface entre o organismo e seu meio, como mediadora entre as situações e os eventos constantemente mutáveis e as respostas comportamentais do indivíduo. Esse é um processo composto por três características: a avaliação da relevância dos estímulos ou eventos ambientais para as necessidades do

organismo, planos ou preferências em situações específicas; a preparação de ações fisiológicas e psicológicas apropriadas para lidar com tais estímulos; a comunicação de reações, estados e intenções, feita pelos organismos ao seu meio social de relações.

Para a psicanálise o homem é um ser ativo e suas emoções desempenham papel fundamental como reguladoras da conduta humana. Freud (1906) identificou a fonte das emoções como os impulsos biológicos instintivos, denominados *id*. Essa é a razão pela qual, em algumas situações, o *ego* elimina algumas emoções da consciência. Tal eliminação de emoções socialmente indesejáveis aparece como consequência do medo e, como resultado, a relação de alguns processos emocionais com o restante da personalidade pode ser interrompida, causando desequilíbrio psicológico. O resultado posterior da relação com o ambiente é a criação de novas estruturas psicológicas, que representam o aspecto social na vida humana, denominadas *superego*. O funcionamento de tal estrutura pode ser uma fonte muito rica de emoções, tais como orgulho, vergonha, etc. Para a psicanálise, a origem das emoções é encontrada nas funções biológicas do ser humano. Durante o desenvolvimento biopsicossocial, são formadas novas estruturas, as quais se transformam em novas fontes de emoções. As emoções funcionam como reguladoras das atividades humanas e irregularidades nos processos emocionais são fontes de desequilíbrio psicológico.

No entanto, as culturas ensinam os seus membros a expressar certas emoções e suprimir outras, e as provas experimentais demonstram que ao menos certa parte da variedade entre culturas é atribuível às diferenças no tocante às regras de manifestação que governam a expressão de emoção. Assim, para Harris (1996), os membros de diferentes culturas expressam emoções diferentes em público, embora as emoções expressas quando estão sozinhos sejam muito semelhantes. A existência de tais regras de manifestação significa que a emoção verdadeira e a emoção aparente podem não coincidir.

A análise das emoções está incluída no estudo da personalidade e no estudo das dificuldades de aprendizagem. Quanto à personalidade, diz-se que o indivíduo tem uma personalidade bem integrada quando ele leva em conta os interesses gerais e permanentes, assim como os momentâneos, presentes. Quando há falta de integração, Fiamenghi Junior (2001) aborda que as respostas emocionais podem estar em conflito com os interesses gerais, podendo produzir uma ambivalência, uma relação ao mesmo tempo positiva e

negativa com o objeto. Quanto às dificuldades de aprendizagem, Dolores Avia (1995b) menciona que, durante o processo da emoção, participam pensamentos de complexidade crescente para que a experiência afetiva possa ser refinada e diferenciada.

Dessa forma, neste texto, as emoções são consideradas de forma ampla, como reações fisiológicas e psicológicas que exercem influência sobre a percepção, aprendizagem e desempenho. Acredita-se que as emoções exerçam influência determinante nos processos intelectuais (aprendizagem, pensamento, memória e inteligência). Embora tais processos possam auxiliar a compreensão dos estados emocionais, talvez seja a emoção que esteja no controle, não os processos cognitivos.

Emoção é uma maneira de sentir e uma maneira de agir. Pode ser definida como a tendência de um organismo a aproximar-se ou afastar-se de um objeto, acompanhada de marcadas alterações somáticas – um impulso para agir e um elemento de prontidão ou alerta, uma superconsciência ou vividez dos processos mentais, podendo também ocorrer o oposto: uma depressão dos movimentos (Vonderahe apud Marino Júnior, 1975). Também pode ser compreendida como uma expressão (sob forma de vivência) de uma relação experienciada pelo indivíduo com o seu ambiente, baseada naquilo que o indivíduo sente (experimenta e vive) e naquilo que ele está motivado a fazer. Assim, a emoção expressa o estado pessoal e sua relação com o objeto. Logo, para Fiamenghi Junior (2001), as emoções, como padrões específicos de processos psicológicos, refletem por um lado, a relação dos objetos com a pessoa e, por outro, as formas ativas pelas quais os seres humanos relacionam-se com o mundo.

Quanto ao controle das emoções, no esforço de enfrentar responsabilmente a realidade, o Eu teria a possibilidade de consumir a energia “parasitária” aprisionada no bloqueio emotivo, impedindo seu congestionamento improdutivo (Fedeli, 1997). No entanto, infelizmente, vontades e energias do indivíduo nem sempre permitem o desencadeamento dessa estratégia de luta, e daí a necessidade de se recorrer a alguns mecanismos de defesa. Para que possam se proteger dos riscos somáticos e psíquicos devido ao excesso de emotividade, os indivíduos, na opinião de Anna Freud (1996), utilizam mecanismos de controle, inconscientes, que correspondem, em parte, aos mecanismos psicanalíticos de defesa do Eu. Os principais mecanismos utilizados são: mecanismo de fuga (a pessoa escapa fugindo das dificuldades e da responsabilidade);

projeção (atribuição de sentimentos dolorosos a outros); negação (recusa a evidenciar fatos desagradáveis); formação reativa (adoção de comportamentos e atitudes opostos às tendências existentes na personalidade); regressão (retorno a comportamentos e atitudes infantis); racionalização (alegação de razões, aparentemente válidas, mas substancialmente fúteis, na tentativa de encobrir a razão verdadeira); o não-saber (“remoção”: eliminação de uma representação ou lembrança desagradável do nível de consciência); intelectualização (compreensão da realidade apenas com o intelecto, desprezando os sentimentos e as emoções); apropriação do ambiente (conquista do ambiente social de forma agressiva, direta ou indiretamente); revolta contra si mesmo (desvalorização de si mesmo, aumentando os próprios defeitos); compensação (enfraquecimento da inferioridade ou frustração através de comportamentos ativos de luta e compensação); hipercompensação (procura da pessoa em se sobressair no campo onde percebe a própria insuficiência); identificação (assimilação de aspectos, propriedades e atributos de outra pessoa) e substituição (transformação das próprias tendências que não são aceitas, endereçando-as a outros fins, como o conceito freudiano “sublimação”).

O que interessa observar nessas posições teóricas é o fato de as emoções serem um termo adequado para caracterizar situações que podem ser expressas pelo indivíduo, na sua relação com o ambiente e é com tal sentido que o termo está sendo usado neste trabalho.

### ***1.2.2 - Neuroticismo e extroversão***

Para medir a personalidade, Eysenck aperfeiçoou os instrumentos que propôs, chegando ao *Eysenck Personality Questionnaire (EPQ)*. Na presente pesquisa, é utilizada a Escala de Traços de Personalidade para crianças, de Sisto (1998), a qual tem como base o estudo das variáveis utilizadas por Eysenck.

Fundamentalmente, a teoria afirma que a personalidade pode ser descrita em forma de traços, tais como sociabilidade, impulsividade, atividade, preocupação, etc., que estão inter-relacionados e formam “superfatores” de ordem superior. No EPQ-J são mencionados quatro “superfatores” de personalidade, sendo a extroversão, neuroticismo, psicoticidade (ausência de resposta emocional) e sinceridade (Eysenck e Eysenck, 1976). A escala referente à conduta social não aparece na versão de Sisto. Esses fatores têm uma forte fundamentação genética e existem teorias psicofísicas que associam a extroversão ao

circuito de ativação retículo-cortical, o neuroticismo ao sistema límbico (cérebro-visceral) e a psicoticidade ao sistema hormonal androgênico. São “superfatores” que não descrevem exaustivamente a personalidade e também não são uma base suficiente para prever comportamentos específicos. Hall, Lindzey e Campbell (2000) explicam que Eysenck apresentou três argumentos ao defender o papel crítico que os fatores biológicos desempenhariam na determinação das diferenças individuais, sendo que, primeiro, esses mesmos fatores imergiriam consistentemente em investigações da estrutura da personalidade em culturas amplamente divergentes (Barratt e Eysenck, 1984), e tal unanimidade cultural cruzada é difícil de ser explicada a não ser em termos biológicos; segundo, os indivíduos tenderiam a manter suas posições nessas dimensões ao longo do tempo (Conley, 1984, 1985); terceiro, haveria evidências de um componente substancial herdável nas diferenças individuais nas três dimensões (Eaves, Eysenck e Martin, 1989; Loehlin, 1989). Os dois últimos achados sugerem claramente para Eysenck que as forças biológicas contribuem para as diferenças individuais e, além disso, existe um grande corpo de trabalho que apóia diretamente as bases biológicas da extroversão e do neuroticismo.

Nesta pesquisa serão estudados os traços de extroversão e o de neuroticismo, que são traços com determinadas características, mas não chegam aos níveis da mania e da neurose, respectivamente, e suas pontuações mantêm-se estáveis por um longo tempo. Pesquisas como a de Eysenck e Long (1986) apóiam a idéia de que essas dimensões da personalidade possuem aplicabilidade universal e permitem fazer predições nos campos experimental, social, educativo, psiquiátrico, criminológico e outros.

As descrições referentes aos traços relacionam-se ao aspecto fenotípico ou expresso da personalidade. O comportamento observado é uma função da interação entre características constitucionais e o ambiente experienciado.

De acordo com o manual do EPQ (Casullo, 1975 e Eysenck e Eysenck, 1975 apud Hall, Lindzey e Campbell, 2000), as pessoas extrovertidas (alta pontuação em E) são sociáveis, alegres, ativas, têm muitos amigos, necessitam de excitação, buscam experiências diferentes, assumem situações de risco, são impulsivas, tendem a ser agressivas, perdem a calma facilmente e seus sentimentos não são mantidos sob controle. Também poderiam ter como características a animação, a asserção, a despreocupação, a dominação e o gosto da aventura. A baixa pontuação na escala de extroversão indicaria

peessoas caladas, que tendem a evitar situações grupais, têm poucos amigos, controlam seus sentimentos, respeitam as normas éticas vigentes, gostam mais de livros do que de pessoas e desconfiam do impulso do momento.

Os extrovertidos também poderiam receber algumas outras características na opinião de Sánchez Bernardos (1995) e seriam pessoas muito cordiais, estabeleceriam vínculos com muita facilidade, evitariam circunstâncias solitárias, não evitariam confrontos para se sentir dominantes, seriam rápidos, necessitariam estar sempre ocupados e agitados, buscariam fortes emoções e tenderiam a experimentar, com mais frequência, emoções positivas como a alegria e a felicidade.

A medida de extroversão foi significativamente correlacionada com a de impulsividade na pesquisa de Lorr e Wunderlick (1985). Contudo, é necessário pontuar que nem todos os extrovertidos comportam-se da mesma maneira, independentemente de serem neuróticos ou estáveis, por exemplo. A interação entre essas outras dimensões de personalidade pode mediar decisivamente uma certa predição com êxito (Eysenck, 1995).

O fator neuroticismo (alta pontuação em N) indicaria pessoas muito preocupadas, ansiosas com frequência, que variam seus estados de ânimo dificultando a sua adaptação social, que têm dificuldade em acalmar-se depois de uma experiência emocionalmente intensa, e que se deprimem com facilidade. Também podem ter como características sentimentos de culpa, baixa auto-estima, tensão, irracionalidade, timidez, melancolia e emotividade. A baixa pontuação nessa escala indicaria pessoas que têm uma certa estabilidade afetiva, calmas, tranquilas, que são pouco impulsivas e que recuperam com facilidade o autocontrole.

Este é um fator que se refere ao ajuste social, contrário à estabilidade emocional. As pessoas com alto nível de neuroticismo teriam, também, idéias pouco realistas, necessidades excessivas, dificuldades em enfrentar frustrações, tenderiam a experimentar situações sentindo muito medo, muita irritação, sentiriam muita culpa, tristeza e solidão. Também tenderiam a sentir excessiva vergonha e inferioridade, incomodar-se-iam quando rodeadas por outras pessoas, seriam impulsivas, tendo dificuldades em controlar os impulsos e necessidades, e não conseguiriam controlar o estresse, sendo excessivamente vulneráveis.

O neuroticismo atua como algo muito potente, que multiplica, por exemplo, os hábitos estabelecidos de conduta socializada e anti-social. Dessa forma, para Eysenck (1995), sujeitos com altas pontuações em extroversão e com alta pontuação em neuroticismo estariam mais predispostos à conduta anti-social, especialmente quando comparados aos sujeitos com baixas pontuações em extroversão e em neuroticismo.

O neuroticismo, também, foi significativamente associado à assertividade e ao comportamento submisso na pesquisa realizada por Gilbert e Allan (1994). No entanto, esse traço foi mais fortemente associado ao comportamento submisso do que à performance assertiva. Em um outro estudo feito por Christensen, Danko e Johnson (1993), os baixos escores em neuroticismo foram relacionados ao perfeccionismo, à ansiedade e à vergonha. Foi encontrada, também, uma alta correlação entre o neuroticismo e a emocionalidade na investigação de El Zahhar e Hocevar (1984).

Entre outros dados que ocupam um lugar preponderante nas investigações quanto ao neuroticismo e extroversão, também pôde ser avaliado que parece existir um certo declive dos níveis de neuroticismo à medida que os sujeitos avançam quanto à idade, ocorrendo o mesmo no que se refere à extroversão (Dolores Avia, 1995a).

Na concepção de Eysenck e Eysenck (1987), a ênfase recaiu sobre a influência da hereditariedade nos traços de personalidade. No entanto, Maqsd (1992) encontrou resultados contrários em sua pesquisa, que sugeriram, indiretamente, que a aprendizagem e a expectativa da sociedade contribuem significativamente para as diferenças individuais em personalidade.

Apesar dos aspectos positivos da teoria de Eysenck, foram apontados alguns problemas que são descritos por Hall, Lindzey e Campbell (2000). Primeiro, as hipóteses derivadas da teoria nem sempre foram confirmadas. Além disso, alguns pesquisadores concluíram que certos efeitos preditos pela teoria dependem de variáveis adicionais como a hora do dia. Terceiro, a tentativa de especificar uma explicação biológica para as características fenotípicas não foi inteiramente satisfatória, e também, não foi demonstrado convincentemente a primazia da estrutura tridimensional. No entanto, os autores mencionam que Brody (1972) conclui o estudo de Eysenck da seguinte forma: “Parece que nenhum outro teórico da personalidade chegou mais perto de entender a forma que deve ter uma teoria da personalidade geralmente satisfatória” (p.70). Nos últimos 15 anos, as

inadequações empíricas da teoria biológica de Eysenck tornaram-se mais manifestas, mas ainda é verdade que, praticamente, não existe nenhuma outra teoria rival de escopo comparável, pois o autor é certamente um diferencial no estudo da personalidade (Claridge, 1986).

Quanto ao futuro da teoria da personalidade, Cloninger (1999) aborda que, considerando-se que a personalidade individual é afetada por vários processos psicológicos e por influências que vão do biológico ao social, o campo da personalidade, provavelmente, será sempre mais abrangente do que qualquer outro que possa ser abarcado por uma única teoria. Espera-se que o surgimento de novas teorias referentes ao campo da personalidade possa ajudar à medida em que forneça conceitos úteis, e que não entrave o progresso com preconceitos teóricos.

O presente estudo tenta promover uma pesquisa não-experimental que possa verificar como as variáveis “neuroticismo e extroversão”, medidas a partir da Escala de Traços de Personalidade de Sisto (1998), relacionam-se à presença ou à ausência de dificuldades de aprendizagem em escrita e com as emoções. Desta forma, segue o estudo das emoções medo, coragem, alegria, tristeza e agressividade familiar e escolar.

### *1.2.3 - Alegria e tristeza*

É preferível, para Fiamenghi Junior (2001), dar o nome “processo emocional” a tudo o que ocorre no indivíduo no momento em que ele vive uma emoção, pois temos uma idéia de movimento, uma idéia do dinamismo interno produzido por essa função psicológica. Uma característica desse processo emocional refere-se ao sinal das emoções, sendo que o mesmo pode ser positivo ou negativo. O processo emocional terá sinal positivo quando procurar aumentar a influência dos estímulos que o iniciaram; esse estado é chamado “prazer”. O processo emocional terá sinal negativo se procurar romper ou diminuir a influência dos estímulos que o iniciaram; esse estado é denominado “desprazer”.

Dados esses comportamentos tão ambivalentes, seria possível pensar que as crianças vinculariam prontamente a uma mesma situação ou a uma mesma pessoa sentimentos tanto positivos quanto negativos. No entanto, a maioria das crianças estabelecem uma dicotomia entre as situações que suscitam sentimentos positivos e aquelas que suscitam sentimentos negativos. Ao ser apresentado às crianças holandesas, inglesas e nepalesas, um conjunto de

termos designativos de emoções e ser pedido para que pensassem em situações capazes de provocar cada uma das emoções, houve pouca sobreposição entre situações sugeridas para emoções positivas e situações sugeridas para emoções negativas (Harris, Olthof, Meerum, Terwogt e Hardman, 1987 apud Harris, 1996).

A alegria é uma forma de prazer que se relaciona à euforia e à busca de contato. A tristeza é uma forma de desprazer aliada à retirada de qualquer desejo, sendo que esse último é impossível de satisfazer, e manifesta-se de forma característica, como estar indefeso (Frijda, 1995). A alegria é algo possível, mas não se produz de modo natural, pois requer esforço. É um ato dinâmico da consciência que pode transpor o presente no passado e prolongá-lo no futuro, e o conjunto desses atos de alegria seria a felicidade, desde que sejam atos substanciais. A tristeza gera imobilidade, lentidão dos processos fisiológicos e embotamento dos sentimentos (Marino Júnior, 1975). A alegria implica, na opinião de Misrahi (2001), significações e valores que são forçosamente fruto de uma atividade da consciência: é ela que inventa os critérios éticos ou estéticos de seus valores, que se refere a eles, que os escolhe e se inspira neles.

Com segurança, experimentar com frequência emoções positivas como a alegria, deve ter um efeito muito favorável sobre diversos processos psicológicos. Estar de bom humor, sentir-se otimista e satisfeito com a vida, e sentir bem estar e felicidade não são somente desejáveis, mas muito provavelmente, aspectos chave para uma personalidade saudável (Dolores Avia, 1995c). Apesar disso, a autora esclarece que os estudos referentes às emoções positivas são raros e, normalmente, tem-se estudado as emoções negativas, principalmente quanto ao seu aspecto doentio, como por exemplo, a depressão.

Várias são as razões que explicam os poucos estudos referentes às emoções positivas. Os sentimentos negativos atraem mais a atenção pois são importantes para a sobrevivência, e a satisfação é concebida como um sentimento mais simples, menos interessante, e ainda, a normalidade não é tão estudada, não sendo, assim, tão explicada. As emoções de bem-estar surgem quando ocorre algum fato que contribui para a realização de metas. A alegria é uma emoção típica deste caso e ocorre quando se está satisfeito devido a um acontecimento desejável. Entretanto, demais emoções também podem contribuir, de muitas maneiras, para o bem-estar.

Dolores Avia (1999c) aborda, detalhadamente, as razões para que o estudo das emoções positivas seja realmente efetivado. Primeiramente, uma das funções principais do sistema emocional é organizar e motivar padrões de resposta específicos. Dessa forma, experimentar, com frequência, emoções positivas concretas como a alegria pode contribuir para que sejam formadas pautas características de pensamento e de conduta que, quando se repetem, podem dar lugar ao desenvolvimento de traços de personalidade. Um problema de suma importância para a psicologia da personalidade é tratar de explicar como se gera a capacidade de experimentar, com frequência, emoções positivas. Um segundo motivo provém do fato de que existem diferenças individuais significativas no nível médio da afetividade (positiva-negativa) das pessoas e essa medida parece ser estável durante longos períodos de tempo. Em terceiro, a felicidade ou a alegria, ou o bem-estar geral que as pessoas experimentam parecem estar determinados pela prioridade relativa das emoções positivas sobre as negativas. Em quarto lugar, seria de se esperar que a organização emocional do indivíduo, em especial as mudanças no sistema (principalmente de estados de ânimo positivos ou negativos e vice-versa) tenham implicações importantes para as relações interpessoais e para o estabelecimento de metas e projetos de vida. Não há dúvida de que estes aspectos encontram-se entre os mais importantes da personalidade humana. E, finalmente, falta destacar que a atenção dedicada às emoções positivas tem resultado especialmente pobre quando são consideradas as personalidades “anormais”.

Tanto a alegria quanto a tristeza, na opinião de Dolores Avia (1995c), são emoções dependentes do resultado e outras emoções como orgulho, raiva, paixão, culpa e vergonha são dependentes da atribuição, ou seja, das crenças pessoais que dizem respeito à interpretação que o aluno faz sobre as causas de um determinado evento (Boruchovitch e Martini, 2001). E, ainda, a estabilidade causal que determina a expectativa futura de êxito ou fracasso inclui emoções como a esperança e o medo, pois são emoções relacionadas a antecipações futuras, sendo assim, guiadas pela estabilidade causal percebida.

Dolores Avia (1995c) também aborda que as experiências precoces de determinadas emoções (como alegria, tristeza e decepção) motivam a ocorrência de determinadas respostas que, quando se repetem, podem ser convertidas em traços (seqüências de emoções, de pensamentos e de condutas). O indivíduo mais feliz e satisfeito seria aquele capaz de se colocar no tipo de ambiente que satisfaz mais as suas necessidades

e que lhe permite alcançar suas metas. Deve-se considerar, ainda, que o afeto positivo, o bem-estar e a felicidade devem estar multideterminados por influências temperamentais e situacionais, pois parece que uma série de acontecimentos objetivamente positivos, assim como outros recursos e circunstâncias favoráveis, contribuem pouco para a sensação de satisfação geral. Imediatamente depois de um acontecimento positivo, ou depois de um negativo, o afeto positivo aumenta, mas desaparece devido ao efeito dos processos de habituação.

Quanto à frequência desse tipo de emoção, os sentimentos positivos parecem servir como sinais para a recordação de informações positivas, e de fato, quando são comparados os efeitos do afeto positivo e negativo, as pessoas felizes recordam mais as informações positivas, no entanto, as pessoas infelizes geralmente não recordam o material “infeliz”. Parece que o afeto positivo gera uma motivação para manter esse estado, porém o afeto negativo tende a gerar esforços para escapar de si mesmo. A autora menciona que, segundo Isen (1993), o afeto positivo também estimula a flexibilidade cognitiva, sendo que as respostas inovadoras e a busca de estímulos podem ser a fonte de motivação intrínseca, favorecendo a autoproteção em situações negativas, podendo reduzir o tempo da tomada de decisões. Já a expressão de alegria pode não somente aumentar a sensação de bem-estar do indivíduo, como também de todo o ambiente social.

Na alegria, a pessoa intensifica a confiança, tentando formar vínculos sociais mediante o contato com sensações positivas e, na tristeza, a pessoa reduz a sua atividade, tentando restaurar a sua energia, na procura de despertar simpatia e atenção.

No que se refere ao rompimento com a fonte de emoções negativas, cabe destacar que se o mesmo ocorrer, isso não irá significar o fim de tal emoção. Para Fiamenghi Junior (2001), às vezes, as emoções negativas, como as causadas por experiências dolorosas e difíceis, podem aumentar no decurso do tempo (como um efeito de “incubação”). Algo diferente ocorre quando continuamos a manter contato com a fonte de emoções positivas por um longo período de tempo. A emoção tende, lentamente, a desaparecer, deixando em seu lugar a indiferença. Se o contato for prolongado e intenso, então podem até formar-se emoções negativas.

É imprescindível esclarecer, neste momento, a distinção existente entre tristeza e depressão. A teoria é bastante escassa quanto a essa diferenciação, devido à importância

dada ao estudo da depressão. No entanto, foi possível avaliar que a depressão ocorre quando a raiva fica voltada para o interior de nós mesmos. Neste caso, a raiva torna-se rancor e começa a roubar da vida o seu significado. Para Viscott (1982), a depressão difere da tristeza pois esta refere-se ao sentimento de esgotamento que se segue à mágoa ou à perda. Quando as pessoas sentem-se tristes e conseguem avaliar o que as deixou em tal estado, surgindo uma resposta que faz sentido, pode-se dizer que estão tristes e não depressivas, pois conseguem reconhecer os problemas. Quando as pessoas ficam tristes por muito tempo, sem compreender o que é que sua mágoa significa, perdem o contato, frequentemente, com o acontecimento que causou a tristeza, e o resultado é a depressão. A tristeza da vida cotidiana dissipa-se, sendo uma fase passageira no fluxo natural dos sentimentos, mas a tristeza na depressão não cessa, intensifica-se e é uma ruptura no fluxo dos sentimentos. Isso não significa dizer que a tristeza não conduza a uma perturbação. Pelo contrário, Verztman (1995) menciona que, quando é muito prolongada ou de grande intensidade, geralmente o faz.

A alegria pertence ao reino das sensações corporais positivas, não sendo uma atitude mental. Não se pode decidir ser alegre. As sensações corporais positivas começam partindo de uma linha de origem que pode ser descrita como “boa”. O seu oposto é sentir-se “mal”, o que significa que, em vez de uma excitação positiva há, na opinião de Lowen (1997), uma excitação negativa de desespero. Nos momentos de tristeza, a consciência tem uma capacidade limitada. Assim, para Harris (1996), a absorção da mente por uma atividade alternativa é suficiente para evitar que outros pensamentos, mais dolorosos, voltem à consciência.

Dessa forma, é importante esclarecer que tanto a alegria quanto a tristeza são tratadas neste texto como sentimentos “naturais”, não-patológicos, e que podem estar relacionadas às dificuldades de aprendizagem. A tristeza é tratada, no instrumento, como algo que paralisa a ação, existindo a crença de que toda ação é um erro, sendo também compreendida como um sentimento constante, mesmo quando o sujeito está acompanhado por outras pessoas. Já a alegria é concebida como o sujeito sendo divertido, animado em situações novas, procurando auxiliar as pessoas e sentindo-se bem mesmo quando só.

#### ***1.2.4 - Medo e coragem***

O medo, para Frijda (1995), revela-se em uma mescla de expressões evitadoras, autoprotetoras e atenciosas. O medo paralisa e toda ação, mesmo de fuga, furta-se um pouco a ele; a coragem triunfa sobre o medo, pelo menos tenta triunfar, e já é corajoso tentar (Comte-Sponville,1995).

Quanto ao medo, Gray (1971) aborda que, talvez, seja possível incluir todos os estímulos de medo em quatro princípios principais gerais: intensidade, novidade, “perigos evolutivos especiais” (uma locução que será elaborada num momento), e estímulo (que surge através da interação social). Dois estímulos fundamentais, dor e ruído forte, são exemplos bastante óbvios de estímulos intensos. O medo da novidade refere-se principalmente, ao medo de pessoas estranhas e uma outra classe de estímulos bastante surpreendente que provoca medo é a constituída pela falta de estímulos. A terceira espécie de estímulo de medo diz respeito ao “perigo especial evolutivo”, ou seja, pode ocorrer em meio a uma situação específica responsável pela morte de uma grande e significativa proporção de membros componentes de uma espécie dentro de um grande e significativo espaço de tempo (em uma escala evolutiva), e espera-se que os indivíduos dessa espécie desenvolvam um medo inato a algum desses estímulos que caracterizem a mesma situação, podendo também desenvolver o medo do escuro, de lugares fechados e de altura. E, a quarta espécie de estímulo de medo – aquela que surge durante a interação social com os membros da mesma espécie – é resultante de uma evolução mais complexa, que envolve o desenvolvimento das formas de comportamento que atuam simultaneamente umas sobre as outras (tais como aquelas características do domínio e da submissão), dos estímulos sinalizadores produzidos durante essas formas de comportamento e dos mecanismos de reconhecimento desses estímulos sinalizadores. Assim, o autor relaciona o medo a fatores hereditários, mas considera também os efeitos do meio ambiente inicial na personalidade.

O medo seria um tipo de proteção automática do corpo. A patologia, para Baker (2000), começa a existir quando o medo transforma-se em pânico, ou seja, uma experiência terrível, na qual os sentimentos são muito fortes e que ocorre sem nenhuma razão óbvia, de forma espontânea. Há uma ligação com os acontecimentos da vida, mas é uma ligação “invisível”.

A diferença entre o medo e a ansiedade também deve ser explicitada para que esses conceitos não tenham uma compreensão incorreta. De acordo com Rodrigues (1976), Skinner também concebe (como Freud) que o medo e a ansiedade constituem formas de defesa do organismo contra a ameaça do perigo; mas a diferença é que o medo instala-se sempre que há uma ameaça concreta, e a ansiedade é um estado emocional motivado por um estímulo ameaçador que está antecipado no futuro.

A palavra *coragem* tem a mesma raiz que a palavra francesa *coeur*, que significa “coração”. Assim, como o coração irriga braços, pernas e cérebro, fazendo funcionar todos os órgãos, a coragem torna possíveis todas as virtudes psicológicas. A coragem, para May (1975), não é o oposto do desespero. O autor menciona que Kierkegaard, Nietzsche, Camus e Sartre afirmam que a coragem não é a ausência de desespero, mas a capacidade de “seguir em frente”, apesar do desespero. A principal característica da coragem é originar-se no centro, interior do nosso eu pois, do contrário, o que se forma é um grande vazio. O vazio interior corresponde à apatia exterior, a qual, com o decorrer do tempo, transforma-se em covardia. Coragem é afirmação da natureza essencial de uma pessoa, o alvo íntimo de alguém, porém é uma afirmação que tem em si própria o caráter de “apesar de”. Inclui o sacrifício possível e, em certos casos, inevitável, de elementos que também pertencem a nosso ser, mas que, nos impediriam de atingir nossa realização se não sacrificados (Tillich, s.d.).

Além disso, May (1975) menciona que a coragem não deve ser confundida com temeridade pois, muitas vezes, o que parece coragem pode ser um disfarce de um medo inconsciente. Também diz que a coragem não é um valor entre os valores do indivíduo, como o amor e a fidelidade, sendo o alicerce que suporta e torna reais todas as outras virtudes e valores.

Existe uma certa divisão de alguns tipos de coragem realizada pelo referido autor. A coragem moral é aquela que tem origem na identificação da sensibilidade do indivíduo com o sofrimento do próximo, dependente da capacidade de perceber, de “ver” o sofrimento alheio. A coragem social seria aquela coragem de se relacionar com os outros seres humanos, a capacidade de arriscar o próprio eu, na esperança de atingir uma intimidade significativa. Quanto a esta coragem, existe um paradoxo, ou seja, existe uma dialética entre convicção e dúvida pois, para o autor, o acreditar pode existir de forma simultânea ao

duvidar. A coragem criativa é considerada como a mais importante forma de coragem, isso porque, se a coragem moral é a correção do que está errado, a criativa seria a descoberta de novas formas, novos símbolos, novos padrões segundo os quais uma nova sociedade pode ser construída.

Uma outra forma de compreensão do significado da coragem é abordada por Comte-Sponville (1995) e o mesmo a concebe como a virtude mais universalmente admirada. “Em toda parte a covardia é desprezada; em toda parte a bravura é estimada” (p.51). As formas podem variar, assim como os conteúdos, pois cada civilização tem seus medos; no entanto, o que não varia, ou quase não varia, é que a coragem, como capacidade de superar o medo, vale mais que a covardia, que ao medo se entrega. Sobretudo, o autor diz que a coragem pode servir para tudo, tanto para o bem como para o mal, e não alteraria a natureza deste ou daquele, mas maldade corajosa não seria uma virtude.

Em resumo, explicita que, embora estimada, de um ponto de vista psicológico ou sociológico, a coragem só é verdadeiramente estimável do ponto de vista moral quando se põe, ao menos em parte, a serviço de outro, quando escapa, pouco ou muito, do interesse egoísta imediato. Não se consegue, contudo, desvencilhar-se tão facilmente do ego, e não se escapa do princípio de prazer. Dessa forma, a coragem como traço de caráter é, sobretudo, uma fraca sensibilidade ao medo, seja por ele ser pouco sentido, seja por ser bem suportado.

A coragem dos guerreiros é apenas uma regulação feliz ou eficaz da agressividade, uma coragem patológica, como mencionaria Kant, ou passional, como diria Descartes, na opinião do autor. Como virtude, ao contrário, a coragem supõe sempre uma forma de desinteresse, de altruísmo, não excluindo uma certa insensibilidade ao medo, até mesmo um certo gosto por ele. Essa coragem não seria a ausência do medo, mas a capacidade de superá-lo quando o mesmo existe, por uma vontade mais forte, sendo o contrário da covardia. Comte-Sponville (1995) explica que “para santo Tomás tanto quanto a prudência, embora de forma diferente, a *fortitudo* (a força de alma, a coragem) seria a condição de qualquer virtude ao mesmo tempo que, diante do perigo, é uma delas. E, para Aristóteles, a coragem seria o agir de maneira firme e inabalável, o que permitiria, como para Cícero, enfrentar os perigos e suportar os labores” (p.57).

Comte-Sponville (1995) continua a sua reflexão e menciona que o saber, a sabedoria ou a opinião dão ou tiram ao medo seus objetos, e não dão coragem, oferecendo somente a oportunidade de servir-se dela ou dispensá-la. Dessa forma, comenta que Jankélévitch entende que a coragem não é um saber, mas uma decisão, não sendo uma opinião, mas um ato. “O raciocínio nos diz *o que* devemos fazer, se o devemos, mas não nos diz *que* devemos fazê-lo; e menos ainda ele mesmo faz o que diz” (p.59). A coragem nada mais é do que a vontade mais determinada e, diante do perigo ou do sofrimento, mais necessária. Esclarece que a coragem só existe no presente, e assim, ter tido coragem não prova que se terá, nem mesmo que se tem, sendo somente uma indicação positiva. O passado é objeto de conhecimento e, por isso, mais significativo, de forma moral, do que o futuro, que é apenas objeto de fé ou de esperança (apenas de imaginação).

A emoção de medo, nesta pesquisa, é entendida quando a mesma está relacionada à solidão, ao desconhecido, ao escuro, e à altura; incluindo também o medo de multidão, de lugares fechados e de fenômenos naturais como a chuva. A coragem está relacionada a situações desafiadoras, englobando o sentimento de medo.

### ***1.2.5 - Raiva e agressividade***

Sugere-se que a relação entre raiva e agressão é análoga à relação entre medo e ansiedade, mas, a raiva pode ser considerada como uma resposta a um estímulo específico, e a agressão pode ser considerada como um comportamento que é desempenhado para reduzir a raiva (Evans e Stangeland, 1971).

Para Freud (1916), o Id engloba todos os instintos que podem ser classificados sob dois títulos gerais: os instintos de vida (*Eros*) e os de morte (*Thanatos*). Um derivado importante do instinto de morte é a pulsão agressiva, e a agressividade é a autodestruição voltada para fora, contra objetos substitutos. Inicialmente, esses instintos humanos foram definidos por “eróticos” e depois, interpretados pela possibilidade de destruir ou matar. Freud (1976) menciona que essa distinção nada mais é do que a oposição universalmente conhecida entre amor e ódio, que constituem os dois principais elementos a partir dos quais se constroem as relações humanas. De todas as tendências humanas, a agressividade, em especial, é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos e, quando se manifesta, é sempre uma tarefa difícil identificar suas origens (Winnicott, 1999).

No entanto, o conceito de agressividade tem uma história contestada. Os psicólogos nem sempre estão de acordo a respeito do sentido a ser dado à agressividade, e Griéger (1968 apud Fedeli, 1997), Alvarez (1994) e Aquino (1998) mencionam que alguns estudiosos reservam essa palavra para as atividades de caráter hostil, destrutivo, enquanto outros a aplicam a todas as tendências ativas voltadas para o mundo exterior, à afirmação de si, possessivas e construtivas. Alguns psicólogos do passado (W. Wundt, W. James, W. Mc Dougall) mantiveram posição claramente instintivista ao considerarem a agressividade como um instinto estritamente ligado à nutrição e à sobrevivência, sendo um instinto primitivo, tanto quanto o da reprodução, este mais ligado à sobrevivência da espécie (Morais, 1995 e Dadoun, 1998).

De forma diferenciada, Fedeli (1997) comenta sobre outros grupos de psicólogos que abordaram os problemas do comportamento social, como Hartman, que diz que o aprendizado deve ser colocado em primeiro plano, como mediador entre impulso e ambiente. Menciona que Berlowitz distinguiu três tipos de agressividade: agressividade instrumental, aquela destinada a obter um objetivo bem preciso, não propriamente para fazer o mal (primeiramente mencionada por Bandura e Walters, 1963); agressividade defensiva (colocada em ação para proteger a própria vida e os próprios bens, em resposta a situações de perigo e de ameaça); agressividade hostil (agressividade propriamente dita, que tem por objetivo causar dano a alguém, assumindo, assim, o sentido de violência).

Os behavioristas consideram os episódios de agressividade como resultado de condições aversivas, sutis, as que podem ser chamadas de frustração, ou seja, uma interferência na ocorrência de uma resposta instigada de objetivo no momento adequado de uma seqüência de comportamento (Bandura e Iñesta, 1975); e/ou devido à experiência de vida e à forma de criação (Train, 1997). Bandura (1973 apud Bee, 1984) e Fukui (1992) definem a agressão como o comportamento que resulta numa injúria pessoal ou na destruição da propriedade, ressaltando as conseqüências da ação. No entanto, não é sempre que a agressão é o resultado da frustração, pois, em muitos adultos e mesmo em crianças, a frustração pode ser seguida tão prontamente por uma aparente aceitação da situação e um reajustamento a ela (Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears, 1939).

Em um estudo realizado por Wehby (1994), foi encontrado que o comportamento agressivo é resultado de déficits nas habilidades sociais, de déficits no reforçamento, de

déficits no meio social e de déficits na estimulação do processo cognitivo. Para Massolo (1993), há um déficit fabuloso, em termos simbólicos, para tolerar as faltas, quer dizer, a capacidade simbólica de suportar aquelas coisas que não temos na vida. A agressividade é um déficit no processo de simbolização, frente a uma situação de frustração.

Nesta pesquisa, a agressividade está sendo entendida como um “capital energético” usado de forma destrutiva, abrangendo qualquer ação que pretenda danificar alguém ou alguma coisa. No próprio instrumento relacionado às emoções (Sisto e Bazi, 1999), os itens estão relacionados aos sentimentos de agressão na escola e de agressão na família, envolvendo a agressão física, a agressão verbal, o ressentimento, a irritabilidade e outras formas de hostilidade.

A definição de Buss (1961 apud Ross, s.d.) parece completar tal entendimento pois, para o autor, a agressão é uma resposta que passa um estímulo nocivo a uma outra pessoa. Essa qualidade nociva do estímulo pode assumir diversas formas; por isso, a agressão assume uma variedade de formas, podendo infligir dor física, retenção do esforço, como também podendo apresentar estímulos irritantes, ou apresentar avaliações negativas. Além de a atuação agressiva ser definida como machucar, corporal ou verbalmente, também é caracterizada pelas omissões e pela atitude de extrema dependência (Fernández, 1993; Cesarino, 1981).

Continuando o estudo teórico, segue-se o entendimento específico sobre a agressividade explicitada nos contextos escolar e familiar.

#### ***1.2.5.1 - Agressividade no contexto escolar***

A estabilidade da conduta agressiva tem sido um dos aspectos mais estudados da personalidade (Smith, Bates, Bates e Laughlin, 1998). Os professores gastam mais tempo na classe com conflitos agressivos do que com o próprio ensino (Tamaki, 1994). Buss e Durkee (1957) comentam que os profissionais devem estar alertas aos modos pelos quais a hostilidade é expressa, pois existem as manifestações públicas violentas e as cobertas de hostilidade. Os professores conhecem bem os impulsos agressivos de seus alunos, sejam latentes ou manifestos e, às vezes, se vêem obrigados a enfrentar explosões agressivas ou uma criança que é agressiva (Winnicott, 1999).

Os relatos dos professores testemunham que a questão disciplinar é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Segundo eles, o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade (Aquino apud Aquino, 1996).

Itani (1998) não se prende àquilo que chama de “face mais visível da violência”, que são as cenas de crimes urbanos e assaltos. Enfatiza, ao contrário, uma forma de violência legalizada e institucionalizada que é a ação dos agentes educativos em reproduzir a desigualdade e impor regras coletivas.

Na verdade, a autora busca demonstrar que sempre se relaciona violência a algo “externo”, exercida pelos outros ou do lado de fora das nossas casas, escolas, quando, na verdade, a violência está presente em nosso imaginário e se traduz em nossas ações e decisões do dia-a-dia, deixando marcas na vida do indivíduo desde muito cedo. Pretende uma reflexão sobre o papel do educador e das práticas pedagógicas que, muitas vezes, justificam a violência como algo de fora, praticada por pessoas menos favorecidas, deixando de exercer a necessária “ação socializadora”.

A forma com que a autora trata o problema, buscando identificar na ação do educador as raízes da violência, aproxima-se da abordagem institucional que realizam outros autores, como a de Aquino.

Além da ação do educador, cabe mencionar características da organização da própria escola, vinculadas ao problema da violência.

Foucault (1987) mostra, a partir do século XVIII, a ordenação dos alunos por fileiras: “...começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldades crescente (..), fez funcionar uma máquina no espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”(p.125). Guimarães (1985) demonstra que a preocupação, nesse tipo de organização, não é apenas a aprendizagem, mas de controlar comportamentos, ou seja, uma forma de autoritarismo.

Aquino (1996) critica as duas abordagens geralmente utilizadas para explicar a questão da violência escolar: a “sociologizante”, que persegue as conseqüências das determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar (a violência como resultado das perversas relações sociais) e a “clínico-psicologizante”, que pontifica um diagnóstico de “quadros” violentos ou personalidades violentas, que contaminam seus pares e difundem a prática da violência. Explica essa sua posição, em primeiro lugar, por considerar que tais leituras concebem a existência de um protótipo individual padrão, uma personalidade “ideal”, em que qualquer diferença seria considerada anomalia ou distúrbio.

Nesse sentido, é importante mencionar o que Lajonquière (1996) considera sobre Freud, o qual afirmara sobre os caminhos da *eleição de objeto narcisista*, ou seja: “*ama-se o que se é enquanto ideal; ama-se o que se foi para um outro; ama-se o que se gostaria de ser; e, por último, ama-se a pessoa que foi parte de nós mesmos, isto é, o perdido*” (p.34). Assim, parece que os adultos gostam das crianças na medida em que fazem parte de um circuito narcísico, no qual está em jogo a sustentação de um ideal de plenitude.

No cotidiano escolar, deve-se evitar a patologização do desvio que, no dizer de Velho (apud Aquino, 1998), é a grande armadilha que aprisiona aqueles que se colocam (ou são colocados) no desvio, quer por suas características, quer por seus comportamentos. Não se pode transformar a pessoa com deficiência (diferente) na própria condição de deficiência, na ineficiência total.

A partir da assertiva de que é praticamente impossível negar as diferenças individuais entre as pessoas, chegamos à constatação da singularidade humana. O que fazer, então, com as diferenças encontradas? Essa resposta passa pelo modo de pensar do educador sobre a origem das características individuais e esse fato irá interferir na sua atuação prática. Passa também pela visão de homem e de mundo que possui esse educador e pelas suas concepções a respeito do processo de desenvolvimento e aprendizagem (Rodrigues, 2001).

Parece que a escola e seus atores privilegiados não estão preparados para trabalhar com as individualidades presentes na instituição. Essa limitação acarreta um imobilismo e uma resignação que fazem do processo educativo um ato de total discriminação com os “diferentes” e leva à convicção de que as diferenças não serão superáveis na educação.

Muito teremos que caminhar para desmistificar a máxima de que o sucesso na educação será somente dos alunos que tiverem alguma qualidade, aptidão ou pré-requisitos básicos. O comportamento agressivo é o caminho mais imediato para a criança comunicar seus desejos e necessidades e os professores podem auxiliar o aluno entendendo o que ele quer comunicar (Periolat e Nager, 1998).

Aquino (1998), aliás, detém-se cuidadosamente na análise da relação professor-aluno. Mais do que isso, propõe tomar a relação professor-aluno como foco principal do trabalho pedagógico, pois conclui pela existência de uma “crise na autoridade docente” embutida nessa relação. A autoridade docente, na sua visão, constitui “condição sine qua nom para o funcionamento e a efetivação da instituição escolar” (p.15).

Esse relato nos remete à reflexão de uma proposta de Aquino sobre a suspeita de uma carência ou deterioração moral alojada no aluno, ou seja, “...por meio do legado específico de seu campo de conhecimento, o professor pode, sim, criar condições de sedimentação dessa infra-estrutura quando ela se apresentar ainda de modo fragmentário e disruptivo. (...) ele certamente será capaz de (re)inventar a moralidade discente” (2000, p. 95).

As reflexões teóricas mencionadas anteriormente mostram que as manifestações de violência no interior da escola poderão ser, no mínimo, compreendidas e trabalhadas se agentes, clientela e comunidade estiverem juntos abrindo um mesmo caminho, participando coletivamente de uma ação escolar voltada para a inclusão e para uma cidadania ativa. A disciplina escolar é um conjunto de regras que deve ser seguido para o êxito do aprendizado escolar. Portanto, ela é uma qualidade de relacionamento humano entre o corpo docente e os alunos em uma sala de aula e, conseqüentemente, na escola. “Como em qualquer relacionamento humano, na disciplina é preciso levar em conta as características de cada um dos envolvidos: professor, aluno e ambiente” (Tiba, 1996, p.99). A clientela precisa de uma escola como um espaço social aberto e agradável mas, ao mesmo tempo ordeira, que possa atender a suas aspirações, tanto no campo do conhecimento como em suas necessidades complementares como lazer, cultura geral, servindo também, como ponto de referência de interação social.

### ***1.2.5.2 - Agressividade no contexto familiar***

Segundo Perrot (1991), à medida que se aproxima o final do século XIX, é por meio da família que, antes da existência da escola obrigatória, as crianças têm acesso à instrução e, assim, a família popular passa a ser um lugar natural de apropriação do saber. A teoria de Freud, segundo a qual as inibições desenvolvem-se durante as interações da criança pequena com sua família, sugere que as práticas de educação de crianças que procuram desenvolver as inibições contra a agressão podem dar a esperança da redução de violência. Contudo, para isso, devem existir duas exigências: a criação da autoridade e a aceitação de um poder necessário.

É claro que certas condições externas são necessárias para que os potenciais de maturação se concretizem, e sem razão não há lugar para as virtudes, apesar de algumas delas serem naturais (Zuquim, 2001), ou seja, para Winnicott (1999), o desenvolvimento depende de um ambiente suficientemente bom, e sem os cuidados familiares adequados, os estágios iniciais do desenvolvimento não podem acontecer. A análise dos julgamentos morais da criança coloca-nos na obrigação de discutir o grande problema das relações entre a vida social e a consciência racional. Para o filósofo Kant, a disciplina é condição necessária para arrancar o homem de sua condição natural selvagem. Para La Taille (apud Aquino, 1996) tal condição não se trata apenas de “bons modos”, mas sim, de educar o homem para ser homem, redimindo-o de sua condição animal. O autor explica que essa posição é contrária à de Piaget, pois o mesmo apostaria numa “autodisciplina”, não imposta de fora, mas inspirada na busca pessoal de equilíbrio: do autogoverno das crianças nasceria uma disciplina muito mais estável. Assim, a “interiorização” das regras corresponderia a uma assimilação racional destas (portanto crítica) e a uma nova exigência moral, a reciprocidade: respeitar e ser respeitado.

Para Feshbach (1975), o sistema interiorizado de normas e valores que constituem o superego é um dos dois principais mecanismos de controle postulados pela teoria psicanalítica para explicar a inibição de impulsos libidinosos e agressivos. A segunda principal fonte de controle são as assim chamadas funções do ego. Desde Freud, talvez a mudança mais significativa que ocorreu na teoria psicanalítica tenha sido o papel cada vez mais importante, para o funcionamento da personalidade, que é atribuído à capacidade do

ego como a avaliação da realidade, o processamento da informação, a tolerância à frustração e a capacidade para adiar a gratificação.

As capacidades de observação profunda e de vigilância usadas pelas crianças para defenderem a gratificação do impulso a qualquer custo também foram descritas por Redl e Wineman (1957 apud Feshbach, 1975). As crianças apresentam uma variedade de racionalizações e procuram apoios ambientais em grupos de companheiros propensos à delinqüência, que lhes permitam livrar-se de sua consciência e defender-se contra a mudança. Na relação familiar, a adequação das capacidades do ego da criança é um determinante do grau de frustração que ela sentirá e, além disso, determina o grau de controle que a criança manifesta ao expressar a agressão.

A agressão, para os comportamentais, é um ato social altamente influenciado pela família, na opinião de Feshbach (1975). A resposta à frustração, por exemplo, é afetada de forma marcante pelos modelos aos quais a criança foi exposta e pelo reforço seletivo de suas reações.

As ações agressivas infantis são comportamentos evidentes que, muitas vezes, influenciam diretamente os pais e que também se relacionam com o núcleo dos valores culturais e pessoais, referentes à deseabilidade e propriedade destas ações. Explosões temperamentais, destruição de objetos domésticos, reações hostis às restrições dos pais, brigas entre irmãos – são todas situações de decisão para o pai ou a mãe. Ele (ou ela) pode escolher entre ignorar ou encorajar tais comportamentos, restringir e (ou) punir a criança, distraí-la, raciocinar com ela, ou responder com cólera e ofensa involuntárias.

O modelo de comportamento que os pais apresentam é uma influência significativa sobre o desenvolvimento da agressão na criança (Bandura e Walters, 1963 apud Feshbach, 1975). Os pais, direta ou indiretamente, podem dar um exemplo à criança que, muitas vezes, se aproximará, em seu próprio comportamento, das reações que ela observa em outras pessoas que lhe são importantes. Como as crianças imitam e se identificam com um modelo de pais do mesmo sexo, mães agressivas deveriam produzir filhas agressivas e pais agressivos produziriam filhos agressivos. No entanto, a verificação desta proposição de uma relação direta complica-se como causa de outras conseqüências do comportamento dos pais. Assim, a agressão dos pais pode estar associada a um grau menor de relacionamento carinhoso e de outras disposições semelhantes tidas como facilitadoras de identificação. A

criança pode, por essa razão, estar menos disposta a se identificar com um genitor agressivo. Também, o genitor agressivo pode inibir e desencorajar na criança aqueles comportamentos reais de que ele próprio é exemplo. Outras variáveis correlatas, suscetíveis de atenuar ou exagerar a relação predita entre a agressão dos filhos e a dos pais, poderiam ser enumeradas. Pais agressivos podem recompensar comportamento agressivo em seus filhos, podendo até mesmo responder com agressão à provocação da criança. Há, ainda, a possibilidade de que fatores genéticos exerçam uma influência direta sobre a agressão, através de variáveis fisiológicas e temperamentais capazes de afetar a reatividade agressiva.

O pai frio, ou a mãe fria, não somente frustra a criança, mas também deixa de eliciar reações de amor, que seriam incompatíveis com a expressão agressiva e a inibiriam. Além disso, o calor e o carinho oferecidos pelo pai e pela mãe estão ligados ao desenvolvimento dos controles do ego o qual, através do processo de identificação, facilita a aquisição de proibições interiorizadas, que servem para inibir e impedir a expressão da agressão e de outros comportamentos socialmente inaceitáveis. Portanto, a criança que recebeu pouco afeto e atenção está propensa tanto a sentir uma frustração permanente como a desenvolver deficiências nas capacidades que a ajudariam a enfrentar as frustrações. Esses são os ingredientes que produzem jovens hiperativos e dominados pelo impulso.

Freud (1976) menciona que o instinto destrutivo pode ser amenizado através de elos emocionais que devem existir entre os seres humanos. Esses elos podem ser de dois tipos: um relativo à identificação, ou seja, o compartilhar de interesses importantes e um outro, referente às relações que se assemelham às que se dão com relação ao objeto amado, embora sem o objetivo sexual. “A psicanálise não precisa acanhar-se de falar de amor a este respeito, pois a religião usa as mesmas palavras: Amarás teu próximo como a ti mesmo. No entanto, é mais fácil dizer que fazer isso” (p.23).

Bem claro deve ficar ao leitor que este trabalho de pesquisa não tem o caráter ou a deliberada intenção de chegar a resultados conclusivos sobre este tema tão polêmico, principalmente levando-se em conta o olhar, quase que exclusivo, que foi dado a ele.

É tarefa dos pais e dos professores cuidar para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade tão fraca a ponto de ficarem livres de qualquer controle ou, por medo, assumirem elas próprias a autoridade. Para Winnicott (1999), toda agressão que não é negada, e pela qual pode ser aceita a responsabilidade pessoal, é aproveitável para dar

força ao trabalho de reparação e restituição. Por trás de todo jogo, trabalho e arte está o remorso inconsciente pelo dano causado na fantasia inconsciente, e um desejo inconsciente de começar a corrigir as coisas. Para Fenichel (2000), o conflito relacionado à agressividade tem uma história: formou-se em um certo ponto do desenvolvimento e continuará a ser conflito apenas enquanto vigorarem certas condições.

A agressividade, assim, pode estar pautada por uma falta de limites dos pais e por uma falta de ensino da disciplina pela escola, parecendo existir a negação de todo valor e, logo, de qualquer regra (La Taille, 1996).

Desta forma, emoções e personalidade são variáveis que estão intimamente relacionadas, porque os sentimentos, que são a reação emocional do ser humano frente ao mundo circundante, dependem da personalidade do indivíduo: sua concepção de mundo, seus gostos, suas aspirações, etc. (Iakobson, 1975). Para Tangney e Fischer (1993), nos últimos anos, o estudo do afeto tem sido mais vigoroso, respeitável e de produtiva ramificação da psicologia científica. Conceituadas as variáveis dificuldades de aprendizagem em escrita, traços de personalidade (neuroticismo e extroversão) e emoções (medo, coragem, tristeza, alegria, agressividade no contexto escolar e familiar), passa-se ao estudo da escrita e suas relações com os aspectos afetivos e emocionais.

## **CAPÍTULO 2**

### **ESTUDOS REFERENTES ÀS RELAÇÕES ENTRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA, TRAÇOS DE PERSONALIDADE E EMOÇÕES**

#### **2.1 – A escrita e sua relação com os aspectos afetivos e emocionais**

A linguagem escrita expressiva é a forma de linguagem que mais tempo leva a ser adquirida pelo homem, quer no aspecto filogenético, quer no aspecto ontogenético. Há inúmeras operações cognitivas que resultam da integração dos níveis anteriores da hierarquia da linguagem, e tais operações foram descritas por Herman (1959), Nielsen (1962), Osgood (1957) e Penfield (1963) (apud Fonseca, 1995). Segundo eles haveria, primeiramente, a intenção, depois a formulação de idéias com recurso à linguagem interna, ligando-se à memorização das unidades de significado que se desejam expressar, seguindo-se da chamada das palavras à consciência (fator semântico), da colocação das palavras segundo regras gramaticais (fator sintático), da codificação com apelo à seqüência das unidades lingüísticas (relação todo + partes), da mobilização dos símbolos gráficos equivalentes aos símbolos fonéticos (conversão fonema-grafema), da chamada dos padrões motores e, por último, da praxia manual e escrita propriamente dita.

A escrita, ao contrário da leitura, requer a traslação dos sons da fala (unidades auditivas) em equivalentes viso-simbólicos (unidades visuais), isto é, as letras, convertendo pensamentos, sentimentos e idéias em símbolos gráficos. Dessa forma, a escrita de nossa língua é entendida por Sisto (2001) como pouco transparente e dispendo de algumas irregularidades não previsíveis a partir das regras de conversão grafema-fonema.

*“Uma criança que escreve a palavra “barro” com apenas um “r” (“baro”) não domina uma regra contextual para converter o fonema em grafema. Contrariamente, uma criança que escreve “jesto” em lugar de “gesto” é uma criança que poderia dominar as regras de conversão e continuar com problemas com a ortografia arbitrária” (p.194).*

Os quatro aspectos que determinam a escrita e que são descritos por Cruz (1999) envolvem primeiramente o processo construtivo que implica uma elaboração, interpretação e reconstrução por parte do indivíduo, que tem que construir o significado através da combinação das exigências da tarefa com os seus conhecimentos prévios. Em segundo, o

processo ativo implica a necessidade de o indivíduo agir de forma *ativa* para aprender a tarefa, qualquer que seja o processo de aprendizagem, tendo que elaborar, questionar e transformar a informação, para que possa compreendê-la mais profundamente, melhorando sua aprendizagem e seus resultados finais. O processo estratégico refere-se ao aluno ser competente do ponto de vista das estratégias, pois as pessoas competentes em qualquer domínio ou habilidade desenvolvem um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas que são utilizadas de modo ajustado às exigências das tarefas. E, por último, explicita o processo afetivo, o qual implica o desejo de escrever, a estabilidade emocional, o autoconceito e o interesse pela aprendizagem; ou seja, os fatores afetivo-motivacionais teriam um alto nível de influência no rendimento do aluno.

Assim, na escrita, é necessário perspectivar tanto a produção de palavras ou *codificação escrita* como a produção de textos ou *composição escrita*. Essas são as duas componentes da escrita, sendo que a primeira (habilidade para escrever palavras), é um requisito necessário, mas não suficiente para ocorrer a segunda, ou seja, a composição.

Escoriza Nieto (1998) esclarece que o interesse em estudar os processos cognitivos na atividade da escrita e no processo de composição é recente (final da década de 70 e começo da de 80), e que os componentes que se relacionam a tais processos são explicados, em um dos modelos mais conhecidos, por Hayes y Flower (1980). No estudo desses autores, foram identificados não somente os subprocessos do processo de composição, como também a organização de tais subprocessos e, ainda, as modificações mais elementares, que podem ser observadas em seu sistema estrutural, e também as diferenças individuais nos estilos de composição.

Um outro modelo mencionado pelo autor é o de Bereter e Scardamalia (1987), e a característica de tal modelo é a sua fundamentação na distinção tradicional entre desenvolvimento cognitivo como processo natural e como processo apoiado na influência do meio exterior. Esse é um modelo que nos leva a estabelecer uma distinção chave entre as capacidades que são adquiridas quase que inevitavelmente nas experiências da vida cotidiana (capacidades naturais), daquelas que requerem algum esforço ou intencionalidade para enfrentar as limitações que se produzem de forma natural (capacidades problemáticas).

A avaliação das dificuldades de aprendizagem na escrita, proposta por Sisto (2001), refere-se à codificação escrita (habilidade para escrever as letras), e a análise dos erros

indica a dificuldade de aprendizagem em escrita quando os mesmos persistem depois de uma experiência escolar prolongada. O instrumento elaborado e padronizado por Sisto (Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem da Escrita - ADAPE) capta o tipo de dificuldade apresentada pelo sujeito e o quanto o mesmo está atrasado, tendo como parâmetro as crianças alfabetizadas.

A escrita, fruto de uma aquisição, só é possível a partir de um certo grau de desenvolvimento intelectual, motor e afetivo. A capacidade gráfica da escrita evolui com a idade, acelerando-se, tornando-se firme, abrandando-se, perdendo progressivamente sua falta de habilidades iniciais. Para Ajuriaguerra et al. (1988), essa evolução segue paralelamente ao desenvolvimento geral do indivíduo e, de certa forma, constitui um reflexo desse desenvolvimento. Os autores identificam três grandes etapas para o desenvolvimento do grafismo infantil, a saber, a fase *pré-caligráfica*, *caligráfica infantil* e *pós-caligráfica*.

Na fase *pré-caligráfica* (5 a 9 anos), percebe-se uma evolução progressiva da produção gráfica da criança que, no início, é marcada por traços e curvas deformados, tremidos e quebrados, por letras sem um tamanho uniforme e com poucas ligações entre elas, por margens sem um padrão de uso e pela dificuldade da criança em escrever em linha reta. A evolução dessa fase dependerá dos estímulos que a criança receber, do contexto escolar e de sua condição intelectual e motora. A fase *caligráfica infantil* (10-12 anos) é marcada por uma melhora na produção gráfica, sendo que a criança já apresentará uma escrita mais rápida e regular, distribuindo corretamente as margens, tendo uma melhor postura da cabeça e do tronco (mais longe do papel), mas ainda imitando um modelo, sendo pouco pessoal. A transformação da escrita ocorre na fase *pós-caligráfica* (a partir dos 12 anos), e nesta pode-se perceber a influência dos aspectos psicológicos do indivíduo.

Como afirmam Ajuriaguerra et al. (1988), a escrita é o resultado de uma aprendizagem que depende de numerosos fatores, tais como o gosto pela escola, as relações com os pais e o professor, fatores estes estreitamente dependentes da adaptação afetiva e da personalidade de cada criança.

De acordo com Escoriza Nieto (1998), para que as dificuldades de aprendizagem em escrita possam ser analisadas devem ser entendidas como atribuíveis às características específicas, biológicas e cognitivas. A gravidade das dificuldades na escrita é relativa à

dificuldade no desenvolvimento das habilidades da escrita e, pode ir desde erros na soletração até erros na sintaxe, estruturação ou pontuação das frases, ou na organização de parágrafos (Gregg, 1992 apud Nicasio García, 1998). Assim, encontram-se sujeitos com boa capacidade de expressão oral e de leitura, mas com sérias dificuldades em escrever as palavras (problemas na integração viso-motora – disgrafia); alunos que se expressam oralmente com dificuldade e escrevem, também, as palavras de modo deficitário; sujeitos que escrevem bem as palavras, mas expressam-se mal; sujeitos que reconhecem as palavras quando as vêem, no entanto não as escrevem, nem espontaneamente, evidenciando um déficit na memória visual (problemas na revisualização), e indivíduos que se comunicam oralmente, conseguem copiar, revisualizar, mas não conseguem organizar seus pensamentos e expressá-los segundo regras gramaticais (problemas na formulação e sintaxe – disortografia) (Sánchez Miguel e Martínez Martín, 1998 e Fonseca, 1995).

Um outro aspecto a ser considerado é que, normalmente, a criança apresenta mais dificuldade em realizar a tarefa referente ao ditado do que à cópia. No ditado, ela necessita ter, de antemão, uma representação gráfica do conteúdo, uma representação audioverbal pois, além de envolver a memorização das palavras, é também um treino de acuidade auditiva, porque a criança precisa se concentrar para diferenciar os sons emitidos pelo professor e sua atenção tem que ser seletiva para conseguir reproduzir graficamente a linguagem oral (Oliveira, 1992). A cópia seria um sistema cognitivo intersensorial de conversão visomotora, e o ditado (instrumento utilizado nesse estudo), seria um sistema cognitivo intersensorial de conversão audiomotor (conversão de fonemas em grafemas). A cópia é concebida como um processo que pode estar vazio de processos lingüísticos simbólicos, pois o indivíduo pode copiar letras ou palavras do mesmo modo que copiaria desenhos (Cruz, 1999). No ditado, ocorre uma transposição dos sinais lingüísticos para o movimento, ou seja, do percebido auditivamente (palavra falada) para os gestos motores (palavra escrita), existindo um reconhecimento e ativação das respectivas palavras, supondo a compreensão do significado do que se escreve e a verificação da correção da ortografia.

Assim, a disgrafia é considerada como uma apraxia que afeta o sistema visomotor, relacionando-se à codificação escrita, e a disortografia, a última condição da linguagem a ser identificada, coloca o problema da expressão escrita, afetando a ideação, a formulação e a produção, bem como os níveis de abstração, relacionando-se à composição escrita. Nesses

casos, é freqüente ser verificada a discrepância entre o conhecimento adquirido e o conhecimento que pode ser convertido em linguagem escrita.

Com relação à disgrafia, existiriam duas classificações mencionadas por Citoler (1996 apud Cruz, 1999): as disgrafias adquiridas e as disgrafias relacionadas ao desenvolvimento. Nas disgrafias adquiridas, os indivíduos, depois de terem aprendido a escrever de modo adequado, perderiam essa habilidade num maior ou menor grau, enquanto que, nas desenvolvimentais, existiria uma dificuldade na aquisição da escrita sem a existência de uma causa aparente, isto é, apesar de os alunos terem tido uma escolarização adequada, terem uma capacidade intelectual anormal, um ambiente familiar adequado, um desenvolvimento emocional sem bloqueios e processos perceptivos e motores corretos, manifestariam dificuldades na aprendizagem da escrita. Alunos com disgrafia podem ter falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis (incluindo indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas e escrita em espelho); deterioração progressiva da qualidade de execução da escrita à medida que decorre o tempo de realização; traçado de determinadas letras e números de baixo para cima; numerosos borrões; dificuldades em escrever na mesma linha e tendência para se verificarem flutuações da letra de uma linha para outra; espaçamento incorreto entre as letras, palavras e linhas; ausência total ou má conservação das margens; grafismo trêmulo ou com marcada irregularidade e, por último, apresentação de letras com um tamanho excessivamente grande ou pequeno.

No que se refere à disortografia, dificuldade na qual o indivíduo não consegue organizar nem expressar os seus pensamentos segundo as regras gramaticais, apesar de se comunicar oralmente, de poder copiar e revisualizar palavras e de conseguir escrevê-las quando ditas, os alunos que a apresentam têm escritos curtos, com uma organização pobre, uma pontuação inadequada e apresentam idéias também pobres. Citoler (1996 apud Cruz, 1999) aponta alguns fatores potencialmente justificadores das dificuldades disortográficas, os quais envolvem problemas na produção do texto: falta de automatização dos procedimentos da escrita de palavras, que podem interferir na geração das frases e idéias; estratégias utilizadas ineficazes; falta de conhecimento sobre os processos e subprocessos envolvidos na escrita, o que implica uma carência nas capacidades metacognitivas de regulação e controle da atividade.

Em um estudo realizado por Jardim (2001), que focalizava um projeto de criação de um centro interdisciplinar de dificuldades de aprendizagem (CIDA), foram pesquisadas 24 turmas, sendo 9 de escolas particulares e 15 de escolas municipais. Dessas escolas, as turmas que tiveram mais dificuldades foram as de 1ª série (7 turmas), 2ª série (6 turmas) e 3ª série (7 turmas), sendo que puderam se constatadas as seguintes dificuldades: de escrita (em 22 turmas – 91,6%); de leitura (em 21 turmas – 87,5%); disgrafia (em 16 turmas – 66,6%); de compreensão (em 12 turmas – 50%); dislexia (em 9 turmas – 37,5%); psicomotoras (em 5 turmas – 20,8%). Os resultados mostraram que as crianças tratadas ou acompanhadas em suas dificuldades de aprendizagem continuaram na escola e progrediram, e as que não receberam tratamento igual acabaram por evadir-se dela.

As investigações atuais reconhecem a possibilidade da existência de alterações afetivo-emocionais como possíveis fatores causais de tais dificuldades de aprendizagem. A possibilidade mais habitual, comentada por Gonzáles Cabanach e Valle Arias (1998), é a de que os fatores afetivos contribuem para o início das dificuldades porque, quando um aluno fracassa, tende a ter baixas expectativas de realização pessoal, escassa persistência diante das tarefas escolares e desenvolve uma baixa estima de si próprio. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem evitam o fracasso e, quando esse é produzido, mencionam a falta de esforço e, ainda, normalmente são bem menos motivados para aprender.

As crianças com dificuldades de aprendizagem, que têm problemas emocionais, são normalmente descritas pelos pais e pelos professores como “nervosas”, “irrequietas”, “desorganizadas”, “agitadas”, “descontroladas”, “irresponsáveis”, “impulsivas”, etc. Evidenciam, na opinião de Fonseca (1995), sinais de regressões, oposições, narcisismos, negativismos. Essa incerteza do Eu tende a criar nas crianças com dificuldades de aprendizagem uma subvalorização perigosa, normalmente associada com auto-subestimação e fragilidade do autoconceito. Também são encontradas, freqüentemente, impulsividade e perseveração, falta de controle, de avaliação crítica, de discernimento, de percepção social, de cooperação, de aceitação e de prudência, pois raramente antecipam as conseqüências de seu comportamento.

De um modo geral, os problemas emocionais mais freqüentes e com maior repercussão na aprendizagem escolar são, para Martín (1994 apud Cruz, 1999), instabilidade emocional e dependência; tensão nervosa; dificuldade em manter a atenção,

inquietação e desobediência; reações comportamentais bruscas e desconcertantes; falta de controle sobre si mesmo; dificuldade de ajustamento à realidade; problemas de comunicação e autoconceito e auto-estima baixos, com reduzida tolerância à frustração.

As crianças com dificuldades de aprendizagem têm dificuldades nas habilidades cognitivas relacionadas às áreas de julgamento, tomada de decisão, criação de objetivos, percepção social e, portanto, incapacidade para julgar situações em sociedade e suas conseqüências sociais, podendo correr os riscos de seus distúrbios psico-emocionais, muitas vezes ampliados pelo insucesso na escola, terem como conseqüência desajustamentos sociais, como a delinqüência, condição esta que precisa ser evitada.

Podem ser desenvolvidos, também, juntamente às dificuldades de aprendizagem, alguns outros problemas emocionais como os abordados por Smith e Strick (2001), que mencionam que os alunos podem expressar sentimentos excessivos de raiva ou hostilidade, expressos ou verbalmente (sarcasmos, palavrões), ou fisicamente (destruição de objetos da escola, provocações, lutas físicas, ataques de raiva); ansiedade excessiva (sendo que os temores podem não parecer conectados com a escola); depressão (sintomas que incluem isolamento, sentimentos de tristeza ou pessimismo sobre o futuro, perda do interesse por atividades que anteriormente ofereciam prazer, mudanças no apetite e no sono, sentimentos de culpa, fadiga ou perda de energia, inquietação e incapacidade para tomar decisões); comportamento escapista (incluindo fantasias excessivas ou devaneios e abuso de drogas ou álcool); comportamento de busca de emoções (gostar de estar em perigo, tendo atração por alturas, velocidade, violência ou atividades ilegais); e, por fim, comportamento anti-social, como anteriormente citado, envolvendo a desobediência às regras e às figuras de autoridade.

Assim, o estudo referente aos fatores afetivos faz-se necessário para que possa ser entendido não só o nível de compreensão do estudante, mas também como o tipo de implicação cognitiva que se estabelece, pois a aprendizagem e o rendimento escolar encontram-se relacionados às variáveis da personalidade ou de tipo afetivo (Núñez Pérez e González-Pumariega, 1998). Um dos objetivos da escola é favorecer o desenvolvimento dos alunos, não somente nos aspectos cognitivos, mas também nos afetivos e sociais, o que pode ser realizado através da criação de um ambiente afetivo-emocional que sirva de apoio aos aspectos mais cognitivos da aprendizagem, e que contribua para a percepção das tarefas

e conteúdos escolares não como uma ameaça, mas como um meio para o desenvolvimento e enriquecimento das próprias capacidades. O professor também pode oferecer sua ajuda ao organizar os conteúdos, atividades e tarefas em função de sua autopercepção dos alunos, de seus interesses e necessidades, de suas capacidades e conhecimentos, estabelecendo metas curtas, claras, realistas e adaptadas ao ritmo de cada aluno, e também, adotando atitudes e condutas positivas que permitam ao sujeito sentimentos de que é respeitado e valorizado, fortalecendo nos seus alunos os sentimentos de confiança, eficácia, autonomia e controle, para que repercutam positivamente sobre sua imagem, pensamentos e sentimentos.

É importante mencionar investigações realizadas nessa área, e as de Austin (1963), Harris (1968), Tannebaum e Cohen (1967) (apud Fonseca, 1995) concluíram que a variável “professor” é mais potente que a variável “método” quanto à obtenção de bons resultados escolares. Os professores que obtêm melhores resultados são os que proporcionam às crianças um ensino individualizado e adequado às suas necessidades, e os resultados escolares tendem a melhorar se os métodos não forem expositivos, mas participando ao nível de interações. Dessa forma, as crianças com dificuldades de aprendizagem, ao receberem intervenções psicopedagógicas adequadas e enriquecidas quanto ao processo ensino-aprendizagem, podem adquirir informações e desbloquear suas dificuldades, podendo modificar todo o seu potencial dinâmico de aprendizagem, sendo enquadradas aqui as crianças com história de repetências e privação sociocultural (Jardim, 2001). Parece que os professores ajudariam seus alunos de forma mais intensa se aceitassem que não há métodos bons e métodos maus, mas sim, métodos que servem para umas crianças e que não servem para outras, centrando a atenção na criança.

Esses estudos demonstram que a escola pode ajudar a desenvolver no aluno uma imagem positiva de si mesmo, como pessoas capazes de aprender sendo os agentes da aprendizagem, o que favorece uma conduta afetiva saudável e a formação de uma personalidade mais equilibrada e amadurecida.

## ***2.2 – Dificuldades de aprendizagem na escrita, traços de personalidade e emoções***

Ao serem consultados os bancos de dados que catalogam as pesquisas relacionadas à Psicologia e à Educação, PsycLIT (1974-2002), ERIC (1966-2002), SciELO, Lilacs, Bireme e MedLine (1984-2002), pôde ser verificado que nenhum estudo citado assemelha-

se à forma com que esta pesquisa foi estruturada. Não foram encontrados estudos que relacionassem as dificuldades de aprendizagem na escrita às variáveis traços de personalidade (neuroticismo e extroversão) e emoções (alegria e tristeza, medo e coragem, e agressividade nos contextos escolar e familiar) de forma simultânea.

A revisão realizada possibilitou agrupar as pesquisas encontradas em grupos distintos mas, em algumas pesquisas, foram abordadas diversas variáveis, o que dificultou o agrupamento em uma determinada categoria. O critério escolhido foi o de privilegiar possíveis interações entre as variáveis dificuldades de aprendizagem e os traços de personalidade e as emoções. Também foram abordados programas para crianças com dificuldades em aprender e com problemas relacionados às variáveis psicológicas traços de personalidade e emoções.

### ***2.2.1 - Dificuldades de aprendizagem e traços de personalidade***

Entre os estudos que relacionam as dificuldades de aprendizagem em escrita aos traços de personalidade neuroticismo e extroversão, foi encontrada uma pesquisa em que houve uma interação significativa entre o bom desempenho em escrita (através de uma prova de ditado), e os níveis de extroversão do *Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) – versão infantil* (Riding e Tempest, 1986). Também foram encontrados estudos que investigaram as relações entre as dificuldades de leitura e as características individuais dos sujeitos, sendo considerados os traços de neuroticismo e extroversão (Delin et al., 1995 e Cookson, 1970).

Outros estudos que não especificam uma determinada dificuldade de aprendizagem também foram encontrados. As medidas de extroversão e de neuroticismo foram negativamente relacionadas ao desempenho escolar no estudo de Maqsd (1993). No entanto, Palkovic (1979) verificou a existência de traços de personalidade de crianças (extroversão e neuroticismo) na aprendizagem experimental por reforço verbal positivo e negativo, e os resultados indicaram que os sujeitos extrovertidos apresentaram melhores resultados, enquanto que os piores resultados relacionaram-se aos que obtiveram alta pontuação em neuroticismo. No estudo de Francis e Montgomery (1993 apud Pacheco, 1998), foi avaliada a relação entre personalidade e atitudes escolares, e os sujeitos com baixa pontuação em neuroticismo apresentaram atitudes mais positivas, e os com alta

pontuação em extroversão apresentaram atitudes mais positivas em relação à escola e às lições de jogos, mas não a outros aspectos do currículo.

Quando essas mesmas medidas foram relacionadas a problemas que englobam precisão, exatidão e persistência, Goh et al. (1974) verificaram que o tempo de solução foi menor entre extrovertidos, e que os sujeitos com escores de neuroticismo médio solucionaram mais rapidamente o problema do que os com altos ou baixos escores. Quanto à memória, altos níveis de neuroticismo foram associados a pouquíssimas lembranças felizes, sendo intensificadas as lembranças negativas, como as recordações de experiências de fracasso na aprendizagem (Ruiz Caballero e Bermudez, 1995; Braadley e Mogg, 1994). A extroversão foi relacionada a recordações mais felizes no estudo de Lyytinen et al. (1994). É importante mencionar que Flores-Mendoza, Colom e Castilho (2000) tratam que a memória de trabalho, como parte mais ativa da memória humana, constitui um dos constructos de maior interesse no estudo das diferenças individuais e, em suas pesquisas, os resultados indicaram que aspectos da memória de trabalho, como armazenamento e processamento simultâneo da informação, podem explicar as diferenças de rendimento escolar.

No que diz respeito ao gênero, um estudo demonstrou que as mulheres tiveram escores mais altos de neuroticismo do que os homens apresentando, também, uma atitude mais positiva a respeito da aprendizagem (Wilson e Lynn, 1990 e Heaven e Shochet, 1995). Quando Csorba e Dinya (1994) relacionaram realização escolar e dimensões da personalidade, verificaram que as meninas com aprendizagem pobre mostraram nível mais alto de neuroticismo do que o do grupo de comparação com realização boa.

A medida de introversão foi consistentemente relacionada ao sucesso escolar na investigação realizada por Eysenck (1972). No entanto, é importante mencionar que Eysenck (1967) esclareceu que os introvertidos teriam melhor desempenho que os extrovertidos em tarefas simples de aprendizagem, mas ocorreria o contrário em tarefas difíceis. Anthony (1977) sugeriu que há uma estreita relação entre extroversão e desempenho escolar em crianças pequenas, e que essa relação torna-se negativa em crianças mais velhas ou em adultos.

Em relação às pesquisas realizadas com adolescentes, Furneaux (1957) e Lynn (1959 apud Sisto e Urquijo, 2000) sugeriram que sujeitos introvertidos apresentaram

desempenho acadêmico melhor do que os extrovertidos. Os autores também mencionam as pesquisas de Eysenck (1971), Child (1964), Entwistle e Cunningham (1968), sobre as relações entre aprendizagem e neuroticismo, as quais indicaram relações negativas com desempenho escolar, ou seja, o menor nível de neuroticismo estaria associado ao melhor desempenho, e o mais alto nível de neuroticismo ao pior desempenho.

O estudo da personalidade e do desempenho também foi realizado com crianças de escola primária sendo considerados tanto os traços de personalidade das crianças quanto os traços dos professores (Eysenck e Cookson, 1969). Em uma pesquisa na qual foi realizado um estudo que procurou relacionar traços de personalidade e aprendizagem por conflito sócio-cognitivo (Pacheco, 1998), não foi confirmada a hipótese de que os sujeitos com altas pontuações em extroversão apresentassem fortes indicadores de aprendizagem, e também, não pôde ser confirmada a hipótese de que os sujeitos com alta pontuação em neuroticismo apresentariam baixos índices de aprendizagem, principalmente devido à instabilidade emocional.

Há estudos que especificam programas para a diminuição das dificuldades de aprendizagem na escrita, como o de Gersten, Baker e Edwards (1999) e Graham, Harris e Larsen (2001), os quais abordam componentes que aperfeiçoam a aprendizagem da escrita: a estrutura do plano, da escrita e da revisão; as fases do processo de escrita; e o *feedback* sobre a produção escrita.

Também existem pesquisas que abordam as relações entre os traços de personalidade e a inteligência (Eysenck, 1971b). Alguns estudos investigaram a hipótese de que exista uma correlação negativa entre extroversão e inteligência (Crookes et al., 1981; Eysenck, s.d. e Eysenck e Bates, 1993). A extroversão foi positivamente relacionada à baixa inteligência e negativamente relacionada à alta inteligência na pesquisa de Anthony (1982).

Nos estudos descritos encontram-se aqueles em que o bom desempenho em escrita teve uma interação significativa com os níveis de extroversão. Também há aqueles em que, de forma contrária, níveis de extroversão e de neuroticismo foram negativamente relacionados ao desempenho escolar, e a introversão foi consistentemente relacionada ao sucesso escolar. Tais resultados expõem a dificuldade de compreensão das relações entre essas variáveis.

Continuando, passa-se aos estudos que relacionam as dificuldades de aprendizagem com as emoções.

### ***2.2.2 - Dificuldades de aprendizagem e as emoções***

Entre os estudos que relacionam as dificuldades de aprendizagem em escrita e as emoções é concebido que as regiões do hemisfério direito do cérebro constituem um sistema que envolve os estados emocionais, que é caracterizado pela qualidade de processos cognitivos (como a atenção) e pela valência da experiência emocional (Heller, 1993). Também foi encontrado um estudo de Sylwester (1994), sobre como as emoções afetam a aprendizagem, em que ele tentou mostrar como o nosso sistema emocional é complexo, largamente distribuído e define a nossa personalidade básica, bastante resistente a mudanças.

Em uma pesquisa cujo objetivo foi examinar as relações entre variáveis de personalidade, desempenho acadêmico, níveis de rejeição e aceitação de um sujeito em relação ao seu grupo (posição sociométrica), bem como a percepção dos professores a respeito dos problemas de aprendizagem e de conduta, foram encontrados os seguintes resultados (Harris e King, 1982 apud Sisto e Urquijo, 2000): as crianças consideradas com problemas de aprendizagem obtiveram as pontuações mais baixas na prova de rendimento escolar, foram as menos aceitas por seus colegas, as menos inteligentes e menos estáveis emocionalmente; as consideradas com problemas de conduta foram avaliadas como menos inteligentes, menos obedientes e reprimidas; e as crianças consideradas com problemas de aprendizagem e de conduta foram as mais rejeitadas e menos inteligentes, e emocionalmente mais instáveis.

No estudo de Guelii et al. (1993 apud Sisto et al., 2001) sobre as manifestações emocionais de crianças que apresentam problemas escolares como agitação, déficit de atenção, manifestação de ansiedade e desadaptação, foi possível apontar a presença de ansiedade e imaturidade emocional no controle dos impulsos e organizações do pensamento, manifestações regressivas e dificuldades de superar as demandas sociais. Além disso, o rendimento escolar rebaixado nas crianças do grupo com atraso escolar pareceu relacionado a sentimentos de fracasso e a uma auto-imagem depreciativa na

pesquisa de Jacob et. al. (1999), sendo que, no grupo de crianças sem atraso escolar, houve predomínio de uma melhor utilização dos recursos intelectuais e afetivos.

Há estudos que focalizam o baixo desempenho escolar e a sua relação com a ansiedade, variável emocional que ocupa um lugar de destaque nas pesquisas referentes ao fracasso escolar. Na pesquisa realizada por Bazi (2000) foi possível avaliar relações significativas entre o estado de alta ansiedade e dificuldades de leitura e escrita. Davinson et al. (1962) encontraram na análise de seus resultados que as crianças com um bom nível de desempenho foram mais controladas, mais cautelosas, superaram tarefas que requeriam memória, atenção e habilidades verbais e apresentaram uma maior confiança em si mesmas. No entanto, as crianças com baixo desempenho foram as que apresentaram um alto nível de ansiedade, falta de confiança em si mesmas e impulsividade. Esses resultados assemelham-se aos encontrados por Cierkowski (1975) num estudo realizado com adolescentes em que os estudantes com alta ansiedade foram os que apresentaram um baixo desempenho na escola, uma pobre frequência para recordar conteúdos, uma difícil percepção da tarefa, e também, foram os que tiveram mais conflitos com amigos e professores. Proeger e Myrick (1980) comentam que seus estudos revelaram que a ansiedade afeta a inteligência, sendo uma importante parte da personalidade, e que ela tem um efeito negativo na aprendizagem de tarefas, principalmente quando essas tarefas englobam uma complexa aprendizagem. Um alto grau de ansiedade associando-se a um mau aproveitamento em alunos primários, secundários e universitários também foi explicitado por Spielberger (1981), quando realizou uma pesquisa com 1000 sujeitos. Outros autores como Bryan et al. (1983) e Margalit e Zak (1984) também concluíram que as crianças com problemas de aprendizagem mostraram-se mais ansiosas.

Em um outro estudo no qual foi examinada a resiliência emocional, o nível de estresse e a necessidade de realização, Hall, Spruill e Webster (2002) perceberam que os estudantes com dificuldades de aprendizagem têm uma maior necessidade de realização e maiores níveis de estresse. Legname e Perez-Ramos (1996) também concluíram, em seus estudos, através da utilização do WISC, de dados de anamnese, de observação lúdica e do desempenho no CAT-A, que o comprometimento emocional interfere na possibilidade de a criança utilizar seu potencial intelectual, inibindo os seus recursos. Alunos com

dificuldades de aprendizagem, na pesquisa de Vaughn, Levy, Coleman e Bos (2002), foram mais lentos para ler as instruções de exercícios e a qualidade dessa leitura foi baixa.

Há alguns estudos nos quais são mencionados programas para crianças que têm dificuldades em aprender e que apresentam problemas emocionais, como o de King-Sears e Bonfils (1999), Anderson, Kutash e Duchnowski (2001) e Raskind, Goldberg, Higgins e Herman (2002), nos quais são sugeridas atividades de encorajamento, consciência, pro-atividades, perseverância e estabilidade emocional.

Pela análise dos estudos anteriormente citados, conclui-se que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas, de forma negativa, a diversas variáveis psicológicas. Dessa forma, baixo desempenho acadêmico, problemas na organização do pensamento, dificuldade em recordar conteúdos, efeitos negativos na aprendizagem de tarefas complexas e dificuldade quanto à utilização do potencial intelectual foram variáveis relacionadas negativamente, na literatura, a alguns problemas psicológicos como instabilidade emocional, imaturidade, ansiedade, impulsividade, maiores necessidades de realização e maiores níveis de estresse.

A seguir, são descritos os estudos nos quais são apresentadas as dificuldades de aprendizagem e as emoções alegria e tristeza.

#### ***2.2.2.1 - Dificuldades de aprendizagem, alegria e tristeza***

Foram encontrados pouquíssimos estudos que relacionassem as variáveis dificuldades de aprendizagem em escrita, alegria e tristeza. Schlozman (2001) mencionou em seu estudo que a tristeza dificulta a manutenção da aprendizagem, e Raterink (2002), ao estudar 20 estudantes formados, verificou que os graduados revelaram o sentimento de alegria como o de maior importância para influenciar o sucesso na aprendizagem. Em um outro estudo realizado com 1480 estudantes, Parish, Parish e Batt (2000) concluíram que os estudantes que se perceberam felizes ou que perceberam seus professores felizes tiveram mais respeito em sala de aula, foram mais bem sucedidos na aprendizagem, e mais cooperativos com os outros estudantes. De forma contrária, no estudo de Mitchell (2000), no qual foram avaliados os efeitos da alegria e da tristeza no processamento da mensagem, os estudantes com bom-humor alcançaram um menor processamento da mensagem do que os com mau-humor, sendo que os últimos até intensificaram tal processamento.

Problemas na capacidade de memorização foram mencionados na pesquisa de Chebat, Gelinat-Chebat, Vaninski e Filiatrault (1995) como importantes por influenciarem o rendimento escolar de forma negativa. Esses pesquisadores examinaram os efeitos da tristeza na memorização de 155 estudantes canadenses, os quais foram divididos em dois grupos, sendo um dos estudantes mais tristes e o outro dos mais alegres, e os resultados encontrados revelaram que a tristeza e a alegria não influenciaram a capacidade de memorização, ou seja, não existiram diferenças entre os grupos, existindo os mesmos níveis de memorização. No entanto, Singer e Salovey (1993) encontraram que a memória pode ser influenciada pelo estado de mau-humor, estando relacionada à personalidade.

Outras pesquisas com crianças sobre a alegria foram encontradas, como a de Blieszner (1995), que examinou os tipos de processos que ocorrem durante as interações de amizade, especificamente aspectos de amizade que influenciam o bem-estar e houve um resultado significativo entre felicidade e processo de amizade.

Vale ressaltar que foram encontrados estudos mencionando a importância do desenvolvimento da afetividade nas escolas. Nedate e Tagami (1995) trabalharam com 117 estudantes, focalizando a intensificação do afeto positivo e a minimização do afeto negativo, na tentativa de aumentar os níveis de bem-estar e diminuir os de ansiedade, e tiveram como resultados o favorecimento de um melhor clima educacional, o qual também proporcionou melhores condições de aprendizagem. Algumas técnicas podem ajudar na redução da tensão das crianças diante das avaliações e referem-se às habilidades, podendo ser exemplificadas com o auxílio aos alunos na organização do material, no controle do tempo, na procura de ajuda e na administração da tensão. Foram examinados por Glanz (1994) os efeitos de estratégias utilizadas para reduzir a tensão em sujeitos com dificuldades de aprendizagem, sendo que o método consistiu em redução de tensão, usando o treino de respiração, concentração e exercícios corporais. Os estudantes do grupo experimental, ao término do tratamento, demonstraram menos tensão do que os do grupo controle. A terapia comportamental cognitiva também produz mudanças no pensamento e no sentimento, podendo ser utilizada para a diminuição da tensão. O tratamento inclui experiências terapêuticas que envolvem a emoção e o processamento cognitivo, incluindo uma nova avaliação cognitiva dos sentimentos, uma reavaliação cognitiva dos pensamentos que provocam a tensão, a resolução de problemas e o desenvolvimento de um plano para

enfrentar a tensão e, finalmente, a avaliação do desempenho. Kendall e Mindel (1995) mencionaram que os resultados desse tratamento indicaram uma visível redução da tensão em crianças.

Quanto à idade e ao gênero, a autora esclarece que o estudo de Diener e Larsen (1993) demonstrou que a idade, o gênero e a educação não afetam os níveis de bem-estar de maneira importante. No que diz respeito ao gênero, é necessário comentar que, em muitos estudos, as mulheres demonstram mais afeto positivo do que os homens, e também, tendem a mostrar mais as emoções negativas, mas de forma geral, apresentam níveis de satisfação aproximadamente iguais aos dos homens. Uma outra diferença entre homens e mulheres é a intensidade das experiências emocionais, e as mulheres parecem senti-las com mais intensidade. No estudo realizado por Mirowsky e Ross (1995), foi possível avaliar que as mulheres experienciaram mais raiva do que os homens, e que foram mais frequentes, como também os sentimentos de tristeza, ansiedade, maldade e padecimento. Quanto à alegria, tanto os homens quanto as mulheres demonstraram a referida emoção da mesma maneira, mas quanto à angústia, as mulheres experienciaram-na aproximadamente 30% mais frequentemente do que os homens. No estudo de Hubbard (2001), foi encontrado que as crianças que se sentiam rejeitadas expressaram mais raiva, tanto de forma facial quanto verbal, sendo que os meninos expressaram as emoções de raiva, alegria e tristeza mais de forma facial e não-verbal do que as meninas.

No que se refere à idade, foram realizados estudos com crianças a partir de três anos e pôde ser avaliado que as crianças mais novas têm habilidades para detectar as emoções tristeza e alegria quando estão relacionadas a um determinado desenho, e que podem sistematicamente planejar alterações no material temático e nas propriedades abstratas do desenho para que a emoção expressa seja modificada. As crianças mais velhas tiveram maiores habilidades para criar uma expressão no desenho (Winston, Kenyon, Stewardson e Lepine, 1995). Em outros dois estudos também realizados com crianças (30 sujeitos) foi possível avaliar regularidades quanto à categorização das emoções e dos conteúdos temáticos, quando os sujeitos tiveram que visualizar imagens associadas às emoções medo, tristeza, raiva, alegria, surpresa e felicidade, e tinham que verbalizar qual a emoção produzida pela imagem, de forma detalhada (Iachini, Giusberti e Cicogna, 1995 e Liwag e Stein, 1995). O estudo de Dias, Vikan e Gravas (2000) focalizou respostas de crianças

sobre como impedir o sentimento de tristeza e raiva, o que implicou explorar estratégias de alterações do humor, isto é, pensamentos sobre como regular as emoções. Foi perguntado a crianças brasileiras e norueguesas de 5,7 e 9 anos de idade como a tristeza e a raiva podiam cessar em quatro diferentes contextos para cada emoção. Os resultados mostraram que as estratégias de regulação das emoções variavam em função do contexto e idade; que as crianças brasileiras usaram mais a interação social e as crianças norueguesas recorreram mais às estratégias cognitivas para raiva, mas não para tristeza. Tais autores comentam que, com o aumento da idade, verifica-se o aumento de mudança do estado mental, de estratégias verbais e sociais e de como evitar certas emoções através do uso de divertimento ou comportamento reativo. Verificou-se, ainda, na pesquisa de Most e Greenbank (2000), que adolescentes com dificuldades de aprendizagem tiveram uma percepção mais pobre das emoções do que os sem dificuldades em aprender.

Vale mencionar um interessante estudo feito com crianças a fim de ser investigado o desenvolvimento de mudanças no temperamento e que verificou que as dimensões emocionais positivas e negativas (raiva, medo, interesse, alegria) foram estáveis dos quatro aos 30 anos, e que a dimensão relacionada à sociabilidade não permaneceu estável, tendo um aumento gradativo (Denham, Lehman, Moser e Reeves, 1995).

É possível analisar que, entre os poucos estudos nos quais foram relacionadas tais variáveis, houve interações entre a tristeza e a alegria e as dificuldades de aprendizagem, sendo que a tristeza dificultou a manutenção da aprendizagem, e a alegria influenciou o sucesso na aprendizagem e na cooperação entre os estudantes. Além disso, verificou-se que sujeitos com dificuldades de aprendizagem têm uma percepção mais pobre das emoções do que os sem dificuldades em aprender.

Dificuldades de aprendizagem e suas relações com as emoções medo e coragem são abordadas em seguida, com a finalidade de analisar como tais interações ocorrem entre as variáveis.

#### ***2.2.2.2 - Dificuldades de aprendizagem, medo e coragem***

Os estudos referentes à relação que pode ser estabelecida entre as dificuldades de aprendizagem, medo e coragem focalizam o enfrentamento da criança quando em situações de fracasso escolar. A coragem é avaliada, no estudo de Haitch (1995) e Lang (1995), como

necessária ao enfrentamento de perigos emocionais, trazendo a confiança, principalmente nas situações traumatizantes. Em um estudo experimental que resultou da análise fatorial de traços de personalidade tais como empatia, inteligência, equilíbrio emocional, submissão-dominância, autocontrole e rigidez, no qual houve a participação de 50 estudantes do último ano de formação em professores, foram encontrados fatores necessários para se ter competência enquanto aluno, tais como: cooperação, calma, coragem, autocontrole, inteligência, tendência para dominar o grupo, empatia e motivação extrínseca (Neacsui, Marcus, Gherglinesar e Laucan, 1995).

Quanto ao medo, em uma pesquisa sobre as suas representações, foi possível que Roazzi, Federicci e Wilson (2001) reconstruíssem o significado e a atitude geral das crianças em relação ao medo. Foi verificado que o tipo de representação social do medo foi muito parecido entre crianças que viviam tanto no contexto urbano quanto no contexto rural. O resultado mais interessante foi a relação encontrada entre os vários tipos de medo, isto é, a distância-proximidade emotivo-cognitiva entre os vários tipos. Por exemplo, o “medo do exame” foi associado ao medo do tipo simbólico, como o “medo do escuro”, e o “ficar só”. E o “medo de filme de terror” foi capaz de evocar uma série de outros medos, provavelmente pelo fato de representar uma síntese de diferentes medos. Essa foi uma pesquisa muito interessante devido à nova perspectiva que apontou para o estudo do conteúdo emocional do medo.

Em um outro estudo avaliou-se que as pessoas que têm muito ou pouco medo são mal adaptadas, ansiosas e altamente dependentes. Parece que há a necessidade de que exista um medo “de nível médio” para favorecer a saúde mental das pessoas (Kinsman, Dirks e Jones, 1980).

Grundy (1985) verificou em sua pesquisa que pode não ser verdadeiro que somente o medo em apresentar dificuldades de aprendizagem na escrita tem como consequência o fracasso na aprendizagem, pois pôde avaliar que o bloqueio da consciência (repressão de sentimentos) afeta a inspiração, porque o afeto negativo que engloba outros sentimentos e não somente o medo diminui a motivação para o trabalho de atividades que envolvem o ato de escrever.

Assim, entre os raros estudos que avaliam as interações entre as variáveis, referenciou-se os que estabelecem que o medo e a coragem dizem respeito ao

enfrentamento da criança quando em situações de fracasso na aprendizagem e a coragem foi avaliada como um fator necessário para se ter competência enquanto aluno.

Em seguida, a atenção é direcionada às relações entre dificuldades de aprendizagem e agressividade nos contextos escolar e familiar.

### ***2.2.2.3 - Dificuldades de aprendizagem e agressividade nos contextos escolar e familiar***

Quanto à relação entre dificuldades de aprendizagem e emoções no que se refere à agressividade, não foi encontrada nenhuma pesquisa que a relacionasse às dificuldades em escrita. Somente uma tratou das dificuldades em leitura cujo resultado indicou que não há evidências de que tais dificuldades causem agressividade, mas podem piorar nas crianças que já têm comportamento agressivo (Cornwall e Bawden, 1992).

No estudo realizado por Margalit (1989), os resultados indicaram que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram níveis menores de hostilidade, mas sérias dificuldades nas relações interpessoais e com altos níveis de dependência; as crianças com hiperatividade foram as mais agressivas; as com desordens de conduta, mas não hiperativas, mostraram-se mais independentes.

No que diz respeito à agressividade familiar, um estudo indicou que existe uma relação entre agressividade relacionada à estrutura familiar e dificuldades de aprendizagem (Ensminger et al., 1981). Em uma outra pesquisa, Assis (1985 apud Sisto et al., 2001), ao realizar um estudo sobre os fatores psicológicos, psicodinâmicos e operatórios em crianças de 1ª série com bom e mau desempenho escolar, enfatizando a representação inconsciente das crianças sobre o alimento, para obter informações sobre as relações primitivas da criança com seu ambiente, concluiu que a criança com uma imagem positiva das figuras parentais adultas tem mais recursos internos para lidar com situações internas e externas adversas. A relação entre agressividade na adolescência e punição física grave foi estatisticamente significativa na pesquisa de Meneghel, Giugliani e Falceto (2000). Isso significa que adolescentes agressivos foram mais punidos do que os não-agressivos; essa agressividade está relacionada a características familiares porque a prevalência de abuso físico foi maior nos adolescentes do sexo masculino, mais velhos, na presença de atos violentos entre irmãos, procedentes de famílias de baixa renda e rígidas.

Sobre a avaliação das características de personalidade e desempenho escolar em crianças com dificuldades de aprendizagem, Toro et al. (1990 apud Sisto e Urquijo, 2000) compararam as habilidades de resolução de problemas sociais de conduta, competência escolar e ambiente familiar e constataram que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram dificuldades em achar soluções alternativas a situações sociais, mostraram menor tolerância à frustração e menor capacidade de adaptação e segurança. Estas eram crianças que tinham maiores problemas em seu ambiente familiar, como por exemplo, ausência de estimulação educacional ou dificuldades econômicas. Os autores também mencionam o trabalho realizado por Kifer (1975) no qual foi possível avaliar que o sucesso nas tarefas acadêmicas encontra-se altamente relacionado às características positivas de personalidade e que o fracasso escolar encontra-se ligado a baixos níveis de auto-estima e de habilidades cognitivas gerais. Além disso, esses resultados foram afetados pelos tipos de recompensa, sendo que as crianças que receberam apoio e estímulo no lar tiveram mais chances de melhorar o desempenho acadêmico, apresentando características positivas de personalidade. Dessa forma, percebe-se que o ambiente familiar pode influenciar a aprendizagem, e Marturano (1999) concluiu que o nível de elaboração da escrita está positivamente associado à disponibilidade de livros e brinquedos, enquanto que o atraso escolar está negativamente associado à organização das rotinas e à diversidade de atividades compartilhadas com os pais.

Há vários estudos que enfatizam que o uso de programas de prevenção e de remediação do comportamento agressivo, utilizando leituras, análise do problema, ajuda aos professores, técnicas cooperativas e desenvolvimento da assertividade, pode intensificar comportamentos pro sociais e aumentar a competência social (Hosford e Moss, 1982; Redl e Wineman, 1985; Reganick, 1991; Honig e Wittmer, 1991; Beland, 1992; Smith, 1992; Goldstein, 1994; Ninness et al., 1995; Court et al., 1995; Muscott, 1995; Slaby et al., 1995; Spaulding, 1995; Hudley, 1995; Walker, 1995; Van Acker, 1996; Saifer, 1996). Para Mills, (1999) o educador pode exercer controle direto e organizar planejamento próprio com medidas preventivas para cada aluno, identificando os riscos educacionais.

Um outro estudo, como o de Vail (1994), enfatiza que pais e professores podem ajudar as crianças a enfrentarem as dificuldades de aprendizagem através de trabalhos que focalizem emoções específicas, o que pode ser realizado tanto na escola quanto em casa.

Para Machado et al. (1994), pais e professores podem auxiliar, também, na investigação do comportamento de crianças, principalmente quando os mesmos estão sendo avaliados.

Dessa forma, avalia-se que as dificuldades de aprendizagem talvez não causem a agressividade, mas podem ser mais intensas nas crianças já agressivas. Há ainda estudos demonstrando que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam níveis menores de hostilidade. Especificamente quanto à agressividade no contexto familiar houve pesquisas que indicaram a relação existente entre tal variável e dificuldades de aprendizagem, tendo como consequência o baixo desempenho. As pesquisas evidenciaram que crianças com apoio e estímulo no lar têm mais chances de melhorar o desempenho acadêmico.

Depois de serem analisados os estudos referentes à interação entre dificuldade de aprendizagem e traços de personalidade emoções, segue-se à comparação desses estudos em relação à estrutura desta pesquisa.

### ***2.2.3 - A pesquisa em questão comparada aos outros estudos***

Finalizando, pode-se considerar que alguns estudos aproximam-se dos objetivos que esta pesquisa pretende investigar como os de Riding e Tempest (1986), Delin et al. (1995), Cookson (1970), Maqsdud (1993), Palkovic (1979), Goh et al. (1974), Wilson e Lynn (1990), Heaven e Shocket (1995), Csorba e Dinya (1994), Eysenck (1972), Anthony (1977), Pacheco (1998), e os trabalhos de Furneaux (1957), Lynn (1959), Eysenck (1971), Child (1964), e Entwistle e Cunningham (1968) (apud Sisto e Urquijo, 2000), ao relacionarem as medidas de extroversão e de neuroticismo ao desempenho escolar dos alunos.

Há também os estudos referentes à relação existente entre as dificuldades de aprendizagem e a interferência das emoções, como a coragem (Haitch, 1995; Lang, 1995; e Neacsui, Marcus Glerglinesar e Laucan, 1995), o medo (Grundy, 1985), a alegria (Raterink, 2002; Parish, Parish e Batt, 2000), a tristeza (Schlozman, 2001; Chebat, Gelinas-Chebat, Vaniski e Filiatrault, 1995; e Singer e Salovey, 1993) e a agressividade (Cornwall e Bawden, 1992; Margalit, 1989). Ensminger et al. (1981), Toro et al. (1990) e Kifer (1975 apud Sisto e Urquijo, 2000) evidenciaram estudos especificando as relações entre dificuldades de aprendizagem e agressividade familiar, e quanto à relação com a

agressividade no contexto escolar, somente foram encontradas pesquisas que enfatizaram programas de prevenção e de remediação do comportamento agressivo no ambiente escolar (Hosford e Moss, 1982; Redl e Wineman, 1985; Reganick, 1991; Honig e Wittmer, 1991; Beland, 1992; Smith, 1992; Goldstein, 1994; Ninness et al., 1995; Court et al., 1995; Muscott, 1995; Slaby et al., 1995; Spaulding, 1995; Hudley, 1995; Walker, 1995; Van Acker, 1996; Saifer, 1996; Mills, 1999; Vail, 1994 e Machado et al., 1994).

Como pode se notar, não há ainda um entendimento sobre as relações entre dificuldades de aprendizagem, traços de personalidade (neuroticismo e extroversão) e emoções (medo, coragem, tristeza, alegria e agressividade nos contextos escolar e familiar). Todos estes estudos, porém, evidenciam a importância de se conhecer melhor como essas variáveis se comportam. Segue-se, assim, o estudo do método, em que são explicitados os termos desta pesquisa.

### ***CAPÍTULO 3***

#### ***DELINEAMENTO DO ESTUDO***

#### **Objetivos**

Compreendendo que o ser humano passa por estágios de um desenvolvimento integrado, considerando os aspectos afetivo, cognitivo e social, pretendeu-se, neste estudo, verificar as relações existentes entre dificuldades de aprendizagem na escrita, traços de personalidade (neuroticismo e extroversão), e emoções (alegria e tristeza, medo e coragem, e agressividade nos contextos escolar e familiar).

#### **Hipóteses**

Acreditando que as características de personalidade e as emoções possam estar associadas às dificuldades que uma criança tenha para aprender, destacam-se as hipóteses descritas abaixo.

- Quanto aos traços de personalidade:
  - Crianças com níveis mais altos de dificuldades de aprendizagem na escrita apresentariam níveis mais altos de neuroticismo, principalmente devido às características de personalidade como intensa preocupação e frequência quanto à variação de estados de ânimo.
  - Crianças com menos dificuldades de aprendizagem na escrita apresentariam altos níveis de extroversão, pois seriam pessoas sociáveis, que procuram experiências diferentes e que assumem situações de risco com facilidade.
  
- Quanto às emoções:
  - Crianças com níveis mais altos de dificuldades de aprendizagem na escrita apresentariam baixos níveis de alegria, ocorrendo o inverso com as crianças mais tristes.
  - Crianças com maiores dificuldades para escrever apresentariam maiores níveis de medo, ocorrendo o contrário com os sujeitos com altos níveis na pontuação de coragem.

- Crianças com níveis mais altos de dificuldades de aprendizagem na escrita apresentariam altos níveis de agressividade, tanto no contexto escolar quanto no familiar.

## **Método**

### **Sujeitos**

A pesquisa foi realizada com alunos pertencentes a quatro escolas da rede pública de Campinas/SP. Houve a participação de 602 sujeitos, sendo 293 pertencentes à 2ª série do ensino fundamental e 309 pertencentes à 3ª série. No que se refere à 2ª série, 143 sujeitos (48,8%) eram do sexo masculino e 150 (51,2%) do feminino, e quanto à 3ª série, 171 sujeitos (55,3%) eram do sexo masculino e 138 (44,7%) do feminino. A faixa etária compreendeu as idades entre 8 e 10 anos, cuja média para a 2ª série foi de = 8,39 (desvio padrão = 0,49), e para a 3ª série a média foi de 9,36 (desvio padrão = 0,49).

Sisto (2001) menciona somente ser possível falar em dificuldades de aprendizagem a partir do segundo semestre do segundo ano, pois se garante mais um ano à alfabetização, devido ao fato de o aluno estar há mais de um ano inserido no processo de aprendizagem da escrita. Tal indicação orientou a escolha pela aplicação nas 2ª e 3ª séries.

### **Procedimentos**

Primeiramente, foi realizada a aplicação do instrumento de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE - Sisto, 2001). Esse instrumento foi aplicado de forma coletiva e os sujeitos foram divididos pelos níveis de dificuldades de aprendizagem na escrita segundo os critérios de classificação padronizados por Sisto (2001).

Depois, ocorreram as aplicações (coletivas) do instrumento de personalidade (Sisto, 1998) para as medidas dos níveis de neuroticismo e extroversão, e também do instrumento de emoções (Sisto e Bazi, 1999), para as medidas das pontuações de alegria e tristeza, medo e coragem, e de agressividade nos contextos escolar e familiar.

Embora sejam instrumentos que facilitam a aplicação coletiva, houve uma dificuldade encontrada que diz respeito ao fato de muitos sujeitos ainda não estarem alfabetizados, e por tal motivo, não conseguirem acompanhar a leitura dos itens dos

instrumentos. Foi decidido, então, com um número maior de aplicadores em sala de aula, explicar na lousa o *sim* e o *não* (respostas dos instrumentos), e qual o lugar para marcar as respostas, sendo que eram supervisionadas pelos aplicadores.

### **Instrumentos**

#### ***Dificuldades de aprendizagem na escrita***

A avaliação das dificuldades na escrita foi realizada através do ADAPE (Sisto, 2001), um instrumento que consiste em um ditado chamado “Uma tarde no campo” (anexo 1), constituído por 114 palavras, sendo que 60 dessas palavras apresentam algum tipo de dificuldade classificada como encontro consonantal (lt, mb, mp, nc, nç, nd, ng, ngr, ns, nt, rc, rd, rs, rt, sp, st), dígrafo (ch, lh, nh, qu, rr, ss), síbala composta (br, cr, dr, gr, tr) e sílaba complexa (ão, ça, ce, ci, ge, as, se, sé, si, so). Os critérios para a correção do ditado foram os mesmos utilizados por Sisto (2001), sendo que foram computados os erros por palavra, considerando os erros de ortografia, as ausências de palavras, acentuação errada, e o uso indevido de maiúsculas e minúsculas.

Quanto aos critérios de classificação das dificuldades de aprendizagem, Sisto propõe um critério específico para a 2ª série e um outro para a 3ª série.

**Tabela 1** – Critério de classificação do ADAPE para a 2ª série

Palavra errada	Categoria	2ª série
Até 20 erros	0	Sem indícios de DA
50-79 erros	2	DA leve
80 ou + erros	3	DA média

**Tabela 2** – Critério de classificação do ADAPE para a 3ª série

Palavra errada	Categoria	3ª série
Até 10 erros	1 <sup>A</sup>	Sem indícios de DA
11-19 erros	1B	DA leve
20-49 erros	3	DA média
50 ou + erros	4	DA acentuada

### ***Traços de personalidade***

Para as medidas dos traços neuroticismo e extroversão, foi utilizada a Escala de Traços de Personalidade para crianças (Sisto, 1998), em anexo (2), composta por 35 itens e que avalia os traços de psicoticidade e sinceridade. As questões relacionadas ao traço de neuroticismo são: 4, 8, 10, 12, 13, 15, 24, 28, 29 e 34, e englobam situações de tristeza, de frustração, de persecutoriedade, e de ansiedade. As questões referentes ao traço de extroversão são: 1, 3, 7, 11, 14, 18, 21, 23, 25 e 31, as quais se referem a situações de diversão, de coragem, e de socialização. A pontuação baseia-se em ser dado 1 ponto a cada afirmativa do sujeito, e os escores podem variar de 0 a 10 pontos para cada traço.

### ***Emoções***

As medidas das emoções alegria e tristeza, medo e coragem, e agressividade nos contextos escolar e familiar foram obtidas através do instrumento Autopercepção de sentimentos (Sisto e Bazi, 1999), em anexo (3). A pontuação também se baseia em ser dado 1 ponto a cada afirmação do sujeito. O instrumento contém 48 itens, sendo 8 para cada emoção (os escores podem variar de 0 a 8 pontos para cada emoção). A classificação das frases caracteriza-se pela descrição abaixo.

#### ***Agressividade***

- Agressividade no contexto escolar: odiar as pessoas, pensar que os outros sempre desejam mal, chatear as pessoas e machucá-las quando sente vontade.
- Agressividade no contexto familiar: usar ameaças para conseguir o que deseja, agredir fisicamente ou verbalmente as pessoas da família.
- Agressividade geral: somatória de agressividade escolar e familiar.

#### ***Emoções***

- Alegria: ser divertido, ser animado em situações novas, procurar auxiliar pessoas e sentir-se bem mesmo estando sozinho.
- Tristeza: paralisar a ação, pois existe a crença de que toda ação é um erro. Esse sentimento é constante, mesmo quando o sujeito está acompanhado de outras pessoas.

- Medo: sentimentos de medo relacionados à solidão, ao desconhecido, ao escuro, e à altura, bem como medo de multidão, de lugares fechados e de fenômenos naturais como a chuva.
- Coragem: em comparação aos outros, e em situações desafiadoras.

## ***CAPÍTULO 4***

### ***RESULTADOS***

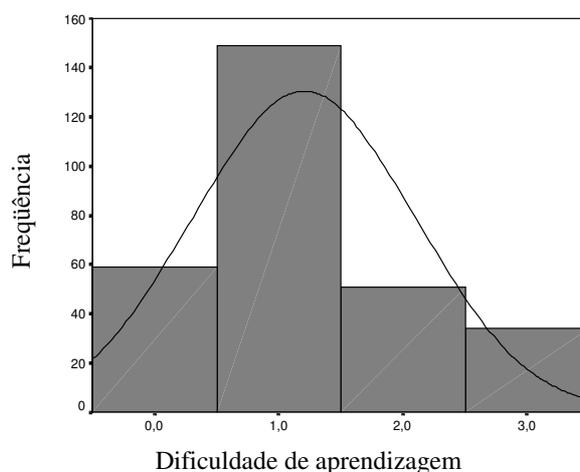
Os resultados serão apresentados por séries, primeiramente a 2ª série e depois a 3ª série do ensino fundamental. A apresentação separada por séries justifica-se devido à distinção dos critérios de classificação das dificuldades de aprendizagem na escrita.

Foram realizadas análises de variância e qui-quadrados, ambos considerando o nível de significância 0,05 ( $p \leq 0,05$ ). Além disso, foram construídos histogramas de frequências, gráficos e os resultados foram comparados por meio de tendências, com vistas a encontrar possíveis semelhanças e diferenças entre as séries.

#### ***4.1 – Segunda série***

##### **4.1.1 – Dificuldades de aprendizagem na escrita, gênero e idade**

O histograma da figura 1 mostra a distribuição dos sujeitos da 2ª série por nível de dificuldade de aprendizagem na escrita. As pontuações variam de 0 a 3, sendo que o nível 0 corresponde a até 20 erros por palavra (sem indícios de dificuldades de aprendizagem); o nível 1 corresponde à faixa de 21 a 49 erros (também sem indícios de dificuldades de aprendizagem); o nível 2 relaciona-se ao número de erros entre 50 a 79 pontos (dificuldade de aprendizagem leve); e o nível 3 diz respeito a mais de 80 erros (dificuldade de aprendizagem na escrita média). O número de erros por palavra teve uma variação de 6 a 114 palavras erradas, com uma média de 42,05 e um desvio padrão de 26,13.



**Figura 1-** Distribuição dos sujeitos por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita.

Observa-se na figura 1 que, dos 293 sujeitos, 59 (20,1%) não apresentaram indícios de dificuldades de aprendizagem na escrita, 149 (50,9%) alcançaram a pontuação 1, 51 sujeitos (17,4%) apresentaram dificuldade de aprendizagem leve, e 34, (11,6%) dificuldade de aprendizagem média. A média foi de 1,20 e o desvio padrão 0,89, sendo evidenciada uma tendência abaixo da média de nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, indicando que, para a maior parte dos sujeitos, não se pode falar em dificuldade de aprendizagem.

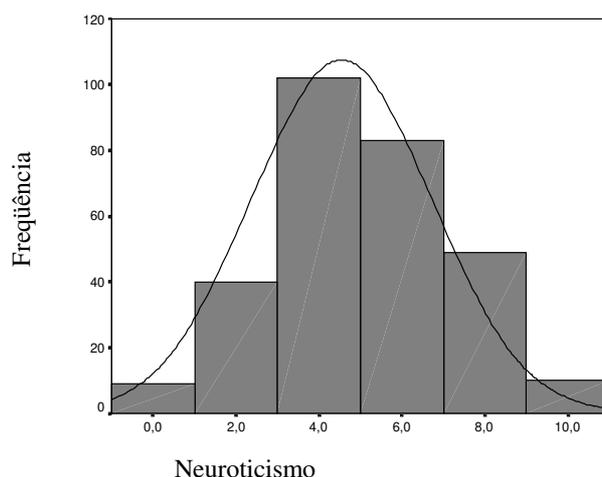
A relação entre gênero e dificuldade de aprendizagem foi analisada através da prova de quiquadrado, evidenciando um resultado significativo, com um  $\chi^2= 13,54$  (gl=3 e  $p=0,00$ ). Assim, as diferenças não puderam ser atribuídas ao acaso e, por tal motivo, a variável gênero foi covariada nas análises em que se buscavam relações entre os constructos envolvidos. Entre os meninos, 12,6% (18 sujeitos) alcançaram o nível 0; 51,7% (74 sujeitos) alcançaram o nível 1; 19,6% (28 sujeitos) alcançaram o nível 2 e 16,1% (23 sujeitos) alcançaram o nível 3. Entre as meninas, 27,3% (41 sujeitos) alcançaram o nível 0; 50,0% (75 sujeitos) alcançaram o nível 1; 15,3% (23 sujeitos) alcançaram o nível 2 e 7,3% (11 sujeitos) alcançaram o nível 3. Os meninos evidenciaram ter mais dificuldades de aprendizagem do que as meninas, porque 71,3% dos meninos alcançaram os níveis 1 e 2 (sem indícios de dificuldades de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem leve) e as meninas (77,3%) evidenciaram concentrações nos níveis 0 e 1 (sem indícios de dificuldade de aprendizagem).

Quanto à idade, em relação aos níveis de dificuldades de aprendizagem, não foram evidenciados resultados significantes, pois se obteve um  $\chi^2=5,87$  (gl=3 e  $p=0,12$ ), demonstrando que, tanto as crianças mais velhas quanto as mais novas, não apresentaram diferenças quanto aos níveis de dificuldades de aprendizagem. Os dados relativos às crianças mais novas (8 anos) distribuíram-se da seguinte maneira: 19,6% (35 sujeitos) alcançaram o nível 0; 55,9% (100 sujeitos) alcançaram o nível 1; 14,0% (25 sujeitos) alcançaram o nível 2 e 10,6% (19 sujeitos) alcançaram o nível 3. No que se refere às crianças mais velhas (9 anos), 21,1% (24 sujeitos) alcançaram o nível 0; 43,0% (49 sujeitos) alcançaram o nível 1; 22,8% (26 sujeitos) alcançaram o nível 2 e 13,2% (15 sujeitos) alcançaram o nível 3.

## 4.1.2 – Traços de personalidade

### Neuroticismo

A distribuição indicou que a maioria dos sujeitos teve pontuações próximas à média, pois as pontuações possíveis variaram de 0 a 10 e os escores entre 4 e 6 foram alcançados por 47,8% dos sujeitos (Figura 2).

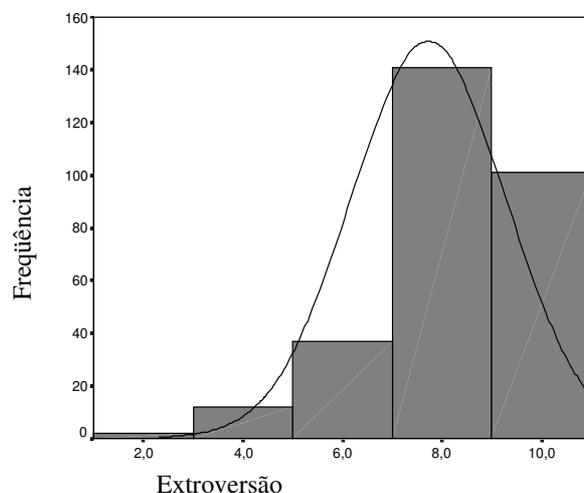


**Figura 2-** Distribuição das pontuações obtidas em neuroticismo.

Pode-se perceber uma maior incidência de frequência em torno da pontuação 4, sendo que a média geral da pontuação foi de 4,54, com um desvio padrão de 2,17. Quando se considera que o ponto médio dessa escala é 5, constata-se uma tendência próxima a essa média.

### Extroversão

A distribuição indicou que a maioria dos sujeitos teve pontuações muito altas, pois as pontuações variaram entre 0 e 10 e os escores entre 8 e 9 foram alcançados por 60,8% dos sujeitos (Figura 3).



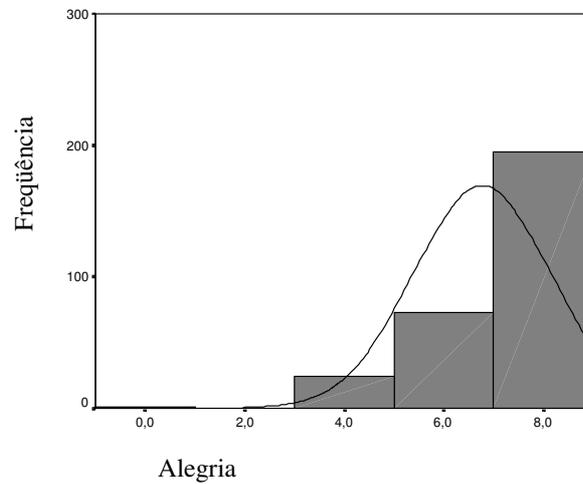
**Figura 3-** Distribuição das pontuações obtidas em extroversão.

Pode-se perceber uma maior incidência de frequência em torno da pontuação 8, sendo que a média geral da pontuação foi de 7,72, com um desvio padrão de 1,55. Quando se considera que o ponto médio dessa escala é 5, constata-se que os sujeitos da pesquisa manifestaram sentimentos de extroversão tendendo à alta intensidade.

#### **4.1.3 – Emoções**

##### **Alegria**

A distribuição indicou que a maioria dos sujeitos tiveram pontuações muito altas, pois as pontuações possíveis variaram de 0 a 8 e os escores entre 7 e 8 foram alcançados por 66,6% dos sujeitos (Figura 4).

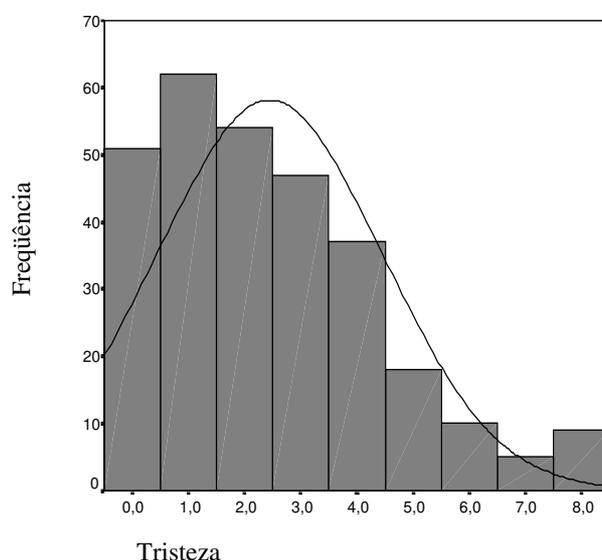


**Figura 4-** Distribuição das pontuações obtidas em alegria.

Pode-se perceber uma maior incidência de frequência em torno da pontuação 8, sendo que a média geral da pontuação foi de 6,77, com um desvio padrão de 1,38. Quando se considera que o ponto médio dessa escala é 4, constata-se uma tendência a altos níveis de alegria.

### **Tristeza**

A distribuição indicou que a maioria dos sujeitos teve pontuações muito baixas, pois as pontuações possíveis variaram de 0 a 8 e os escores entre 0 e 2 foram alcançados por 57% dos sujeitos (Figura 5).

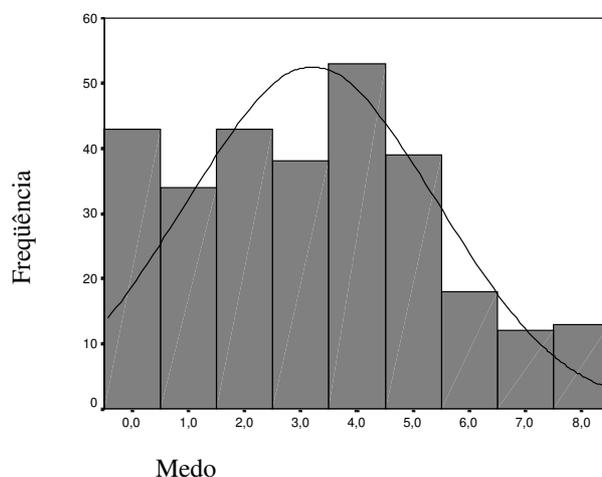


**Figura 5-** Distribuição das pontuações obtidas em tristeza.

A média geral da pontuação foi de 2,44, com um desvio padrão de 2,01. Quando se considera que o ponto médio dessa escala é 4, constata-se que os sujeitos manifestaram sentimentos de tristeza em baixa intensidade.

### **Medo**

A distribuição indicou uma pontuação destacada na pontuação 4 (18,1%) e, em segundo lugar, as porcentagens da pontuação 0 (14,7%) e das pontuações entre 2 e 5 (exceto a 4) são praticamente as mesmas, correspondendo 14,7% para a pontuação 2, 13% para a pontuação 3 e 13,3% para a pontuação 5. Ao se considerar que o ponto médio dessa escala é 4, pode-se inferir que é comum encontrar níveis baixos e médios de medo nesse grupo estudado (Figura 6).

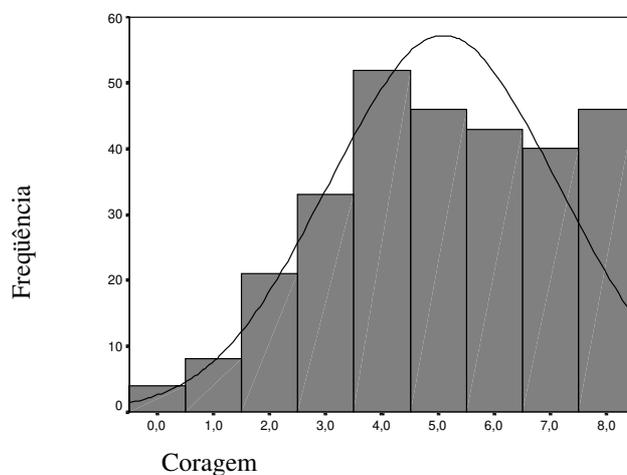


**Figura 6-** Distribuição das pontuações obtidas em medo.

A média de 3,20, desvio padrão 2,22 sugere um nível de medo geral abaixo do ponto médio, mas com tendência ao ponto central. Os escores entre 6 e 8, indicadores de altos níveis de medo, foram registrados por 16,6% dos sujeitos.

### **Coragem**

A distribuição indicou uma pontuação destacada na pontuação 4 (17,7%) e, em segundo lugar, as porcentagens das pontuações entre 5 e 8 (exceto a 4) são praticamente as mesmas, entre 13,7% e 15,7%. Ao se considerar que o ponto médio dessa escala é 4, pode-se inferir que é comum encontrar níveis médios e altos de coragem nesse grupo (Figura 7).

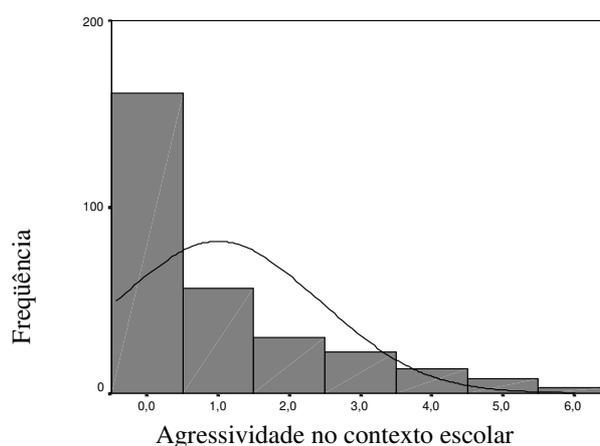


**Figura 7-** Distribuição das pontuações obtidas em coragem.

A média de 5,10, desvio padrão 2,04 sugere um nível de coragem geral acima do ponto médio, mas com tendência ao ponto central. Os escores entre 0 e 3, indicadores de baixos níveis de coragem foram registrados por 22,6% dos sujeitos.

### **Agressividade no contexto escolar**

A distribuição indicou que a maioria dos sujeitos teve pontuações muito baixas, Isso porque as pontuações possíveis poderiam variar de 0 a 8 e os escores entre 0 e 1 foram alcançados por 74% dos sujeitos (Figura 8).

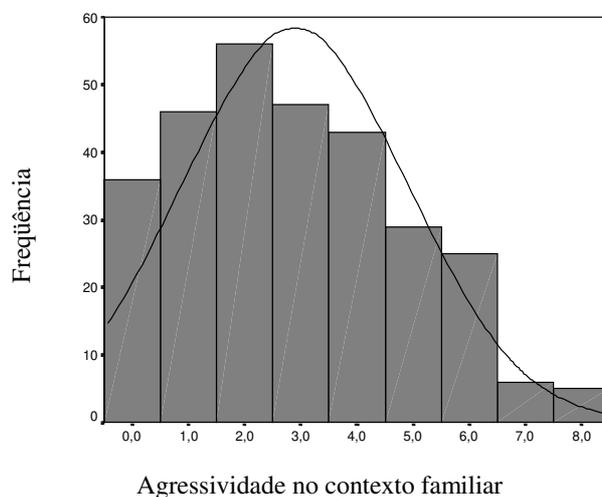


**Figura 8-** Distribuição das pontuações obtidas em agressividade no contexto escolar.

A média geral da pontuação foi de 1,00, com um desvio padrão de 1,43. Ao ser considerado que o ponto médio dessa escala é 4, constata-se que os sujeitos manifestaram sentimentos de agressividade no contexto escolar em baixa intensidade.

### **Agressividade no contexto familiar**

A distribuição indicou que a maioria dos sujeitos teve pontuações baixas, pois as pontuações possíveis variaram de 0 a 8 e os escores entre 0 e 3 foram alcançados por 63,1% dos sujeitos (Figura 9).

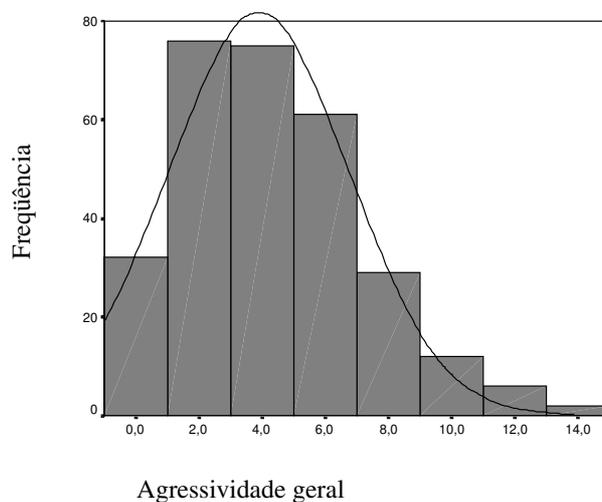


**Figura 9-** Distribuição das pontuações obtidas em agressividade no contexto familiar.

A média geral das pontuações foi de 2,89, com um desvio padrão de 2,00. Como o ponto médio dessa escala é 4, pode-se mencionar que houve pouca tendência à agressividade no contexto familiar.

### **Agressividade geral**

A distribuição indicou que a maioria dos sujeitos teve pontuações baixas, pois as pontuações possíveis variaram de 0 a 16 e os escores entre 0 e 6 foram alcançados por 83,3% dos sujeitos (Figura 10).



**Figura 10-** Distribuição das pontuações obtidas em agressividade geral.

A média geral da pontuação foi de 3,89, com um desvio padrão de 2,85. Quando se considera que o ponto médio dessa escala é 8, constata-se uma tendência de agressividade geral acentuadamente baixa.

#### **4.1.4 – Relações entre dificuldade de aprendizagem na escrita, personalidade e emoções.**

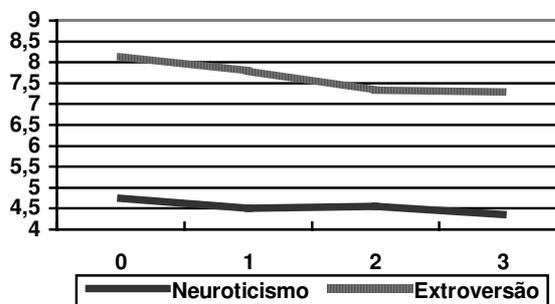
Utilizou-se uma prova estatística de análise de variância, sendo considerado o nível de significância de  $p \leq 0,05$ , para observar diferenças significativas entre as variáveis.

##### **Dificuldades de aprendizagem na escrita e personalidade**

###### **Neuroticismo e extroversão**

O gráfico 1 mostra as médias de ambos os traços por níveis de dificuldades de aprendizagem.

**Gráfico 1** – Distribuição das médias por níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita em relação aos traços de neuroticismo e extroversão.



A relação entre a variável neuroticismo e a variável dificuldade de aprendizagem na escrita foi analisada a partir da análise de variância (covariando gênero e idade), que não forneceu resultados significativos ( $F=0,11$  e  $p=0,95$ ). Os dados relativos à extroversão evidenciaram um resultado significativo quanto aos níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita ( $F=3,58$  e  $p=0,01$ ).

Pôde-se perceber, através da análise das médias que, quando são analisados todos os níveis de dificuldade de aprendizagem, ocorre uma oscilação com o nível de neuroticismo. Inicialmente, há uma leve diminuição do nível de neuroticismo do nível 0 (média = 4,75; desvio padrão = 2,33) para o 1 (média = 4,50; desvio padrão = 2,26). Depois, o nível de neuroticismo aumenta no nível 2 (média = 4,55; desvio padrão = 1,86), voltando a diminuir no nível 3 (média = 4,35; desvio padrão = 2,00). Considerando-se a pontuação geral, do nível 0 para o 3, pode-se afirmar que, conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, diminui levemente o nível de neuroticismo. Dessa forma, a hipótese de crianças com maiores níveis de dificuldade de aprendizagem apresentarem maiores níveis de neuroticismo não pôde ser comprovada, pois as diferenças entre as médias foram muito pequenas ( $F=0,11$  e  $p=0,95$ ).

Quanto ao nível de extroversão, conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem ocorre a diminuição do mesmo. Para o nível 0 de dificuldade de aprendizagem a média foi de 8,14 (desvio padrão = 1,04); para o nível 1, foi de 7,80 (desvio padrão = 1,45); para o 2, foi de 7,33 (desvio padrão = 1,85); para o nível 3, foi de 7,29 (desvio padrão = 1,98). Desse modo, a hipótese de que as crianças com baixo nível de

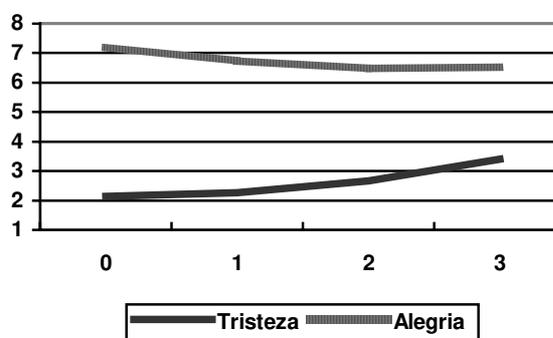
dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar altos níveis de extroversão pôde ser confirmada pela análise de variância ( $F=3,58$  e  $p=0,01$ ).

### Dificuldades de aprendizagem na escrita e emoções

#### Alegria e tristeza

O gráfico 2 mostra as médias de ambas as variáveis por níveis de dificuldades de aprendizagem.

**Gráfico 2** – Distribuição das médias por níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita em relação à alegria e à tristeza.



A relação entre as variáveis alegria e tristeza com a variável dificuldade de aprendizagem na escrita foi analisada através da análise de variância, covariando o gênero e a idade. Tanto os resultados relativos à alegria quanto à tristeza foram significativos em relação aos níveis de dificuldade de aprendizagem. Para a alegria obteve-se um  $F= 2,97$ ;  $p= 0,03$ , e para a tristeza obteve-se um  $F= 5,07$ ;  $p= 0,00$ .

À proporção que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem em escrita há a diminuição do nível de alegria até o nível 2, ocorrendo uma estabilização do mesmo até o nível 3. Para o nível 0 de dificuldade de aprendizagem a média foi de 7,20 (desvio padrão = 0,98); para o nível 1 foi de 6,74 (desvio padrão = 1,36); para o 2 foi de 6,49 (desvio padrão = 1,69), e para o nível 3 foi de 6,53 (desvio padrão = 1,40). A hipótese de que as crianças com alto nível de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar baixos níveis de alegria pôde ser confirmada pela análise de variância ( $F= 2,97$  e  $p=0,03$ ).

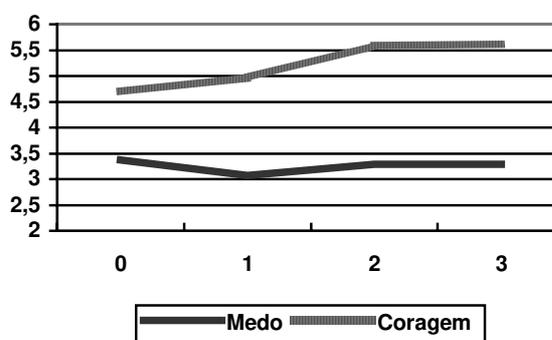
Pode-se avaliar também que, à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem aumenta o nível de tristeza. A média para o nível 0 foi de 2,14 (desvio

padrão = 1,82); para o nível 1 foi de 2,27 (desvio padrão = 1,89); a do nível 2 foi 2,67 (desvio padrão = 2,28), e a média do nível 3 foi de 3,41 (desvio padrão = 2,13). A hipótese de que crianças com maiores níveis de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar maiores níveis de tristeza pôde ser confirmada pela análise de variância ( $F=5,07$  e  $p=0,00$ ).

### Medo e coragem

O gráfico 3 mostra as médias de ambas as variáveis por níveis de dificuldades de aprendizagem.

**Gráfico 3** – Distribuição das médias por níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita em relação ao medo e à coragem.



Para analisar a relação das variáveis medo e coragem com a variável dificuldade de aprendizagem na escrita foram covariadas as variáveis gênero e idade, e a análise de variância não forneceu resultados significativos. Para a variável medo obteve-se um  $F=0,67$ ;  $p=0,57$ , e para a variável coragem um  $F=1,27$ ;  $p=0,28$ .

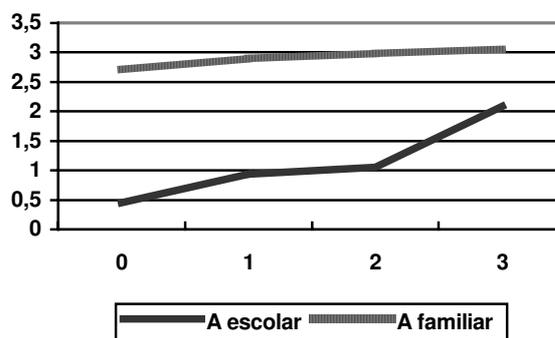
Analisando-se as médias, pode-se notar que do nível 0 (média = 3,37; desvio padrão = 2,27) para o nível 1 (média = 3,07; desvio padrão = 2,12) de dificuldade de aprendizagem, o nível de medo diminuiu. O mesmo aumenta do nível 1 para o 2 (média = 3,29; desvio padrão = 2,49) e mantém-se constante até o nível 3 (média = 3,29; desvio padrão = 2,24). A hipótese de que crianças com maiores níveis de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar maiores níveis de medo não pôde ser comprovada através da análise de variância ( $F=0,67$  e  $p=0,57$ ). Quando as médias são consideradas, há uma diminuição do nível de medo quando são avaliados o primeiro e o último níveis de dificuldades de aprendizagem, o que também não corresponde à referida hipótese.

A análise das médias demonstra que, à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem, também aumenta o nível de coragem. Isso porque o nível 0 teve uma média = 4,69 (desvio padrão = 2,18); o nível 1 apresentou uma média = 4,97 (desvio padrão = 1,99); a média do nível 2 foi de 5,59 (desvio padrão = 2,76), e a do nível 3 foi de 5,62 (desvio padrão = 1,65). A hipótese de que as crianças com alto nível de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar baixos níveis de coragem não pôde ser confirmada através da análise de variância ( $F=1,27$  e  $p=0,28$ ). Quando se considera o estudo das médias, ocorre o inverso do que foi levantado como hipótese.

### **Agressividade nos contextos escolar e familiar**

O gráfico 4 mostra as médias de ambas as variáveis por níveis de dificuldades de aprendizagem.

**Gráfico 4** – Distribuição das médias por níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita em relação à agressividade nos contextos escolar e familiar.



Para analisar a relação das variáveis agressividade nos contextos escolar e familiar com a variável dificuldade de aprendizagem na escrita foram covariadas as variáveis gênero e idade. A análise de variância forneceu um resultado altamente significativo para a relação entre dificuldades de aprendizagem em escrita e agressividade no contexto escolar ( $F=9,32$ ;  $p=0,00$ ). Para a variável agressividade no contexto familiar obteve-se um  $F=0,09$ ;  $p=0,97$ .

Os resultados indicaram que, à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem também há o aumento do nível de agressividade escolar. Para o nível 0 houve uma média = 0,46 (desvio padrão = 1,06); para o nível 1 a média foi de 0,94 (desvio

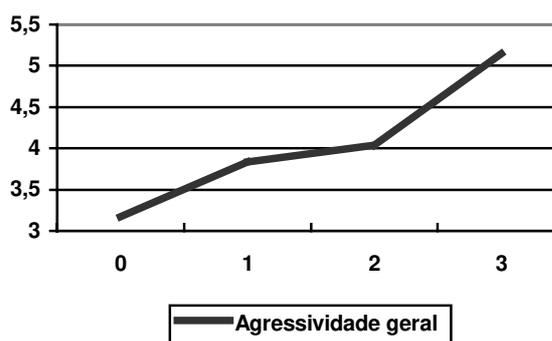
padrão = 1,32); para o nível 2 houve uma média = 1,06 (desvio padrão = 1,45), e para o último nível (3) a média foi de 2,09 (desvio padrão = 1,86). A hipótese de que crianças com maiores níveis de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar maiores níveis de agressividade escolar foi confirmada através da análise de variância ( $F=9,32$  e  $p=0,00$ ).

A análise das médias demonstra também, que à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem também aumenta o nível de agressividade familiar. Isso porque o nível 0 teve uma média = 2,71 (desvio padrão = 1,98); o nível 1 apresentou uma média = 2,90 (desvio padrão = 2,14); a média do nível 2 foi de 2,98 (desvio padrão = 1,75), e a do nível 3 foi de 3,06 (desvio padrão = 1,79). A hipótese de que as crianças com alto nível de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar altos níveis de agressividade familiar não pôde ser confirmada através da análise de variância ( $F=0,09$  e  $p=0,97$ ), mas o aumento gradativo das médias evidenciou que, quando há a elevação do nível de dificuldade de aprendizagem, também ocorre a elevação do nível de agressividade familiar.

### Agressividade geral

O gráfico 5 mostra as médias da variável por níveis de dificuldades de aprendizagem.

**Gráfico 5** – Distribuição das médias por níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita em relação à agressividade geral.



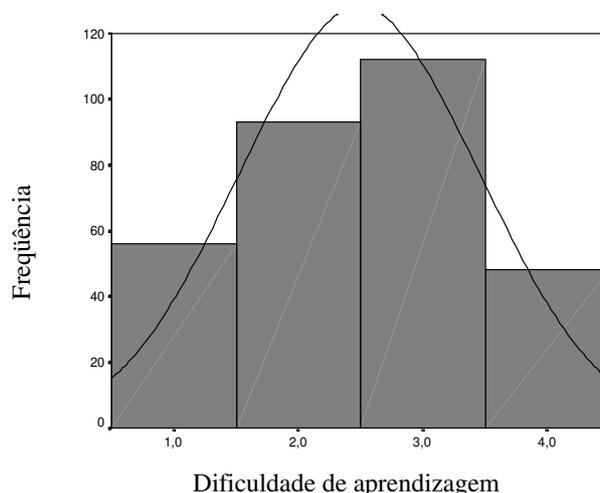
Para analisar a relação da variável agressividade geral com a variável dificuldade de aprendizagem na escrita foram covariadas as variáveis gênero e idade. A análise de variância forneceu um resultado significativo ( $F= 2,75$  e  $p= 0,04$ ).

Os resultados indicaram que, à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem também há o aumento do nível de agressividade geral. Para o nível 0 houve uma média = 3,17 (desvio padrão = 2,50); para o nível 1 a média foi de 3,84 (desvio padrão= 2,86); para o nível 2 houve uma média = 4,04 (desvio padrão = 2,73), e para o último nível (3) a média foi de 5,15 (desvio padrão = 3,25). A hipótese de que crianças com maiores níveis de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar maiores níveis de agressividade geral foi confirmada através da análise de variância.

## 4.2 – Terceira série

### 4.2.1 – Dificuldades de aprendizagem na escrita, gênero e idade

O histograma da figura 11 mostra a distribuição dos sujeitos por nível de dificuldade de aprendizagem na escrita. As pontuações variam de 1 a 4, sendo que o nível 1 corresponde a até 10 erros por palavra (sem indícios de dificuldades de aprendizagem); o nível 2 corresponde à faixa de 11 a 19 erros (dificuldade de aprendizagem leve); o nível 3 relaciona-se ao número de erros entre 20 e 49 erros (dificuldade de aprendizagem média); e o nível 4 diz respeito a mais de 50 erros por palavra (dificuldade de aprendizagem acentuada). O número de erros por palavra teve uma variação de 1 a 114 palavras erradas, com uma média de 28,49 e um desvio padrão de 24,28.



**Figura 11** – Distribuição dos sujeitos por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita

Observa-se que, dos 309 sujeitos, 56 (18,1%) não apresentaram indícios de dificuldades de aprendizagem na escrita; 93 (30,1%) apresentaram um leve indício de dificuldade em aprender; 112 (36,2%) apresentaram uma dificuldade de aprendizagem média, e 48 (15,5%) uma dificuldade de aprendizagem acentuada. A média da pontuação dos níveis foi de 2,49, com um desvio padrão de 0,96, evidenciando uma tendência aos níveis leve e médio de dificuldade de aprendizagem na escrita.

A relação entre gênero e dificuldade de aprendizagem foi analisada através da prova de qui-quadrado, evidenciando um resultado significativo, com um  $\chi^2=18,89$  (gl=3 e

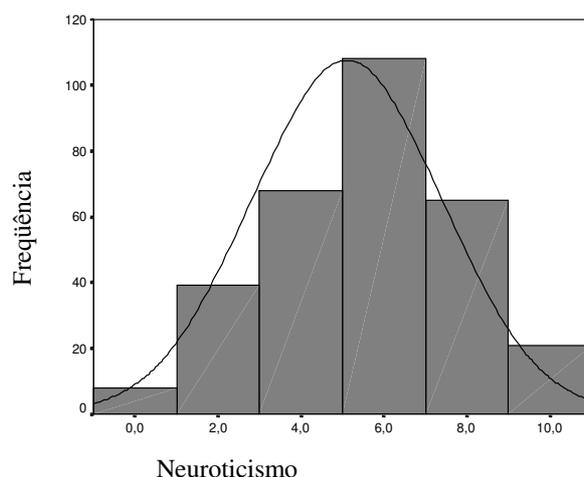
$p=0,00$ ). Dessa forma, as diferenças não puderam ser atribuídas ao acaso e, por tal motivo, a variável gênero foi covariada em análises posteriores. Entre os meninos, 10,5% (18 sujeitos) alcançaram o nível 1; 28,7% (49 sujeitos) alcançaram o nível 2; 41,5 % (71 sujeitos) alcançaram o nível 3; e 19,3% (33 sujeitos) alcançaram o nível 4 de dificuldades de aprendizagem. Entre as meninas, 27,5% (38 sujeitos) alcançaram o nível 1; 31,9% (44 sujeitos) alcançaram o nível 2; 29,7% (41 sujeitos) alcançaram o nível 3; e 10,9% (15 sujeitos) alcançaram o nível 4. Assim, os meninos evidenciaram ter mais dificuldades de aprendizagem do que as meninas, porque 70,2% dos meninos alcançaram os níveis 2 e 3 (dificuldade de aprendizagem leve e média), porcentagem maior do que os 61,6% evidenciados pelas meninas.

Quanto à idade, foi encontrado o resultado significativo em relação aos níveis de dificuldades de aprendizagem, obtendo-se um  $\chi^2=11,21$  ( $gl=3$  e  $p=0,01$ ). Assim, as diferenças não foram atribuídas por acaso e, por tal motivo, a variável idade foi covariada em análises posteriores. Entre as crianças mais novas (9 anos), 21,8% (42 sujeitos) alcançaram o nível 1; 33,7% (65 sujeitos) alcançaram o nível 2; 31,6% (61 sujeitos) alcançaram o nível 3, e 13,0% (25 sujeitos) alcançaram o nível 4 de dificuldade de aprendizagem. Entre as crianças mais velhas (10 anos), 12,1% (14 sujeitos) alcançaram o nível 1; 24,1% (28 sujeitos) alcançaram o nível 2; 44,0% (51 sujeitos) alcançaram o nível 3, e 19,8% (23 sujeitos) alcançaram o nível 4. Assim, as crianças mais velhas demonstraram ter mais dificuldades de aprendizagem do que as crianças mais novas, isso porque 87,9% das crianças mais velhas alcançaram os níveis 2, 3 e 4 (dificuldade de aprendizagem leve, média e acentuada) e 87,1% das crianças mais novas alcançaram os níveis 1,2 e 3 (ausência de dificuldades de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem leve e média).

## 4.2.2 – Traços de personalidade

### Neuroticismo

A distribuição indicou que a maioria dos sujeitos tiveram pontuações próximas à média, pois as pontuações possíveis variaram de 0 a 10 e os escores entre 5 e 6 foram alcançados por 35,0% dos sujeitos (Figura 12).

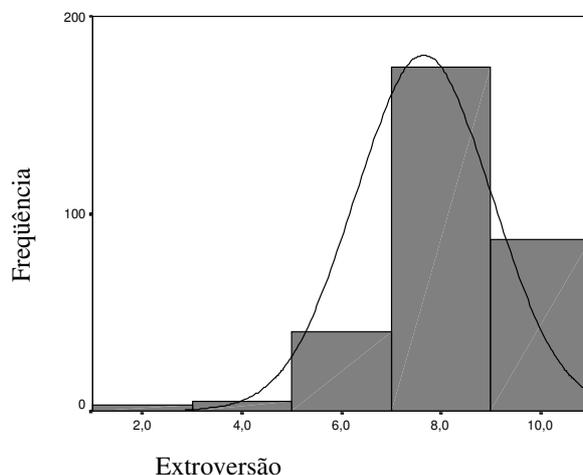


**Figura 12** – Distribuição das pontuações obtidas em neuroticismo

Pode-se perceber uma maior incidência de frequência em torno da pontuação 6, sendo que a média geral da pontuação foi de 5,11, com um desvio padrão de 2,29. Quando se considera que o ponto médio dessa escala é 5, constata-se uma tendência próxima à essa média.

### Extroversão

A distribuição indicou que a maioria dos sujeitos teve pontuações muito altas, pois as pontuações variaram entre 0 e 10 e os escores entre 8 e 9 foram alcançados por 59,9% dos sujeitos (Figura 13).



**Figura 13** – Distribuição das pontuações obtidas em extroversão.

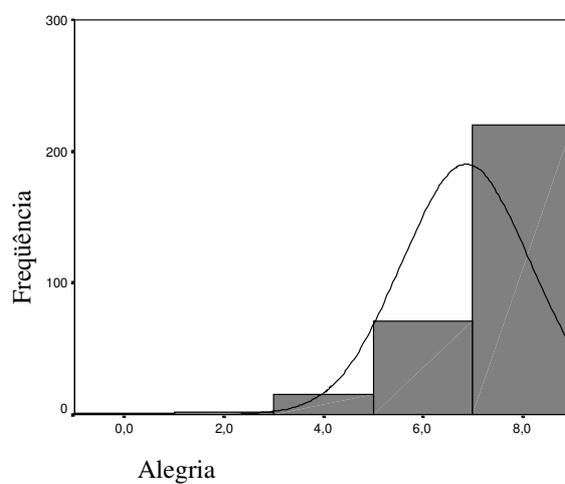
Percebe-se uma maior incidência de frequência em torno da pontuação 8, sendo que a média geral foi de 7,65, com um desvio padrão de 1,37. Como o ponto médio dessa escala é 5, pode-se mencionar que os sujeitos manifestaram sentimentos de extroversão tendendo à alta intensidade.

#### **4.2.3 – Emoções**

##### **Alegria**

A distribuição indicou que a maioria dos sujeitos teve pontuações muito altas, pois as pontuações possíveis variaram de 0 a 8 e os escores entre 7 e 8 foram alcançados por 71,2% dos sujeitos (Figura 14).

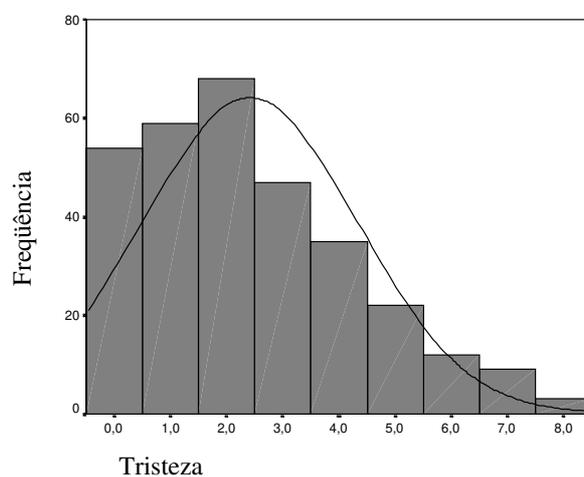
Pode-se perceber uma maior incidência de frequência em torno da pontuação 8, sendo que a média geral foi de 6,87, com um desvio padrão de 1,29. Quando se considera que o ponto médio dessa escala é 4, evidencia-se a tendência a altos níveis de alegria.



**Figura 14** – Distribuição das pontuações obtidas em alegria.

### Tristeza

A distribuição mostra que a maioria dos sujeitos teve pontuações muito baixas, pois as pontuações possíveis variaram de 0 a 8 e os escores entre 0 e 3 foram alcançados por 58,6% dos sujeitos (Figura 15).

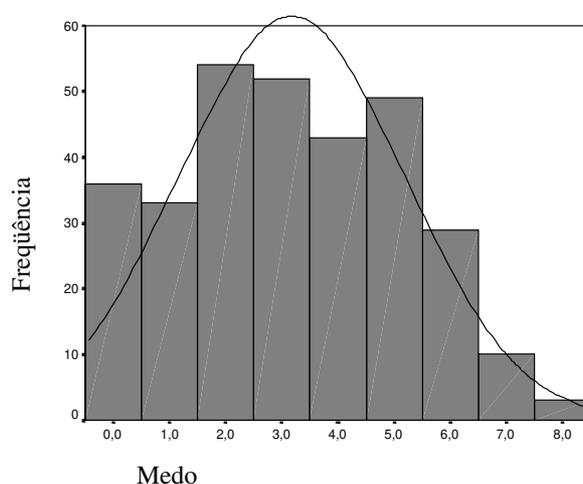


**Figura 15** – Distribuição das pontuações obtidas em tristeza.

A média geral da pontuação foi 2,41, com um desvio padrão de 1,92. Quando se considera que o ponto médio dessa escala é 4, verifica-se que os sentimentos de tristeza foram manifestados em baixa intensidade.

### **Medo**

A distribuição (Figura 16) indicou que a maioria dos sujeitos dessas escolas teve pontuações médias, pois as pontuações possíveis variaram de 0 a 8 e os escores entre 2 e 5 foram alcançados por 64,1% dos sujeitos. Em segundo lugar, as pontuações entre 0 e 1 foram praticamente iguais (11,7% e 10,7%).



**Figura 16** – Distribuição das pontuações obtidas em medo.

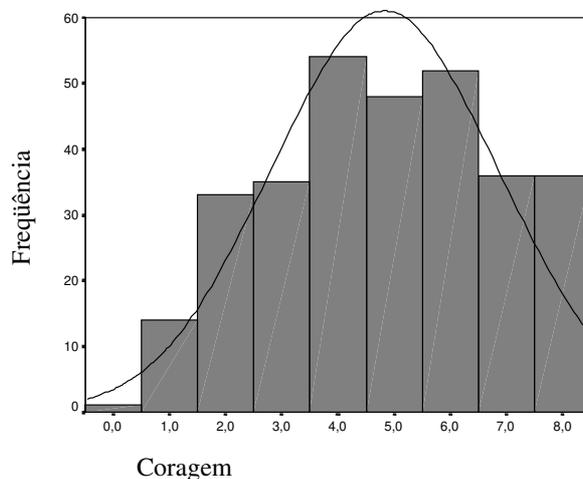
A média de 3,18, desvio padrão 2,00, sugere um nível inferior à média na pontuação de medo, pois o ponto médio dessa escala é 4.

### **Coragem**

A distribuição indicou que a maioria dos sujeitos dessas escolas teve pontuações médias, pois as pontuações possíveis variaram de 0 a 8 e os escores entre 4 e 6 foram alcançados por 49,8% dos sujeitos (Figura 17).

A média de 4,83, desvio padrão 2,02, sugere o nível médio de coragem. Os escores entre 0 e 3, indicadores de baixos níveis de coragem, foram registrados por 26,9% dos

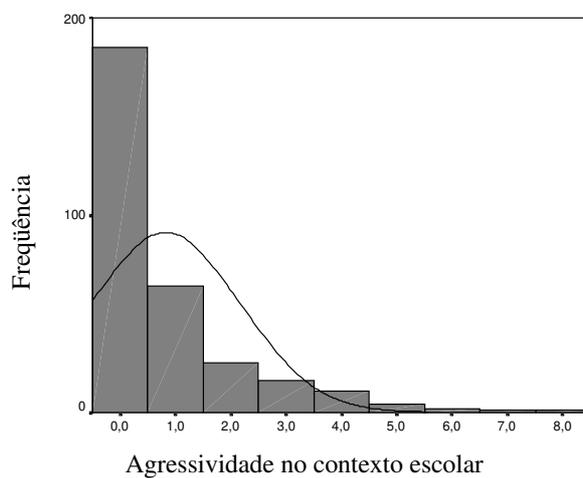
sujeitos; e os escores 7 e 8, indicadores de altos níveis de coragem, foram alcançados por 24,4% dos sujeitos.



**Figura 17** – Distribuição das pontuações obtidas em coragem.

### **Agressividade no contexto escolar**

A distribuição indicou que a maioria dos sujeitos teve pontuações muito baixas, pois as pontuações possíveis variaram de 0 a 8 e os escores entre 0 e 1 foram alcançados por 80,6% dos sujeitos (Figura 18).

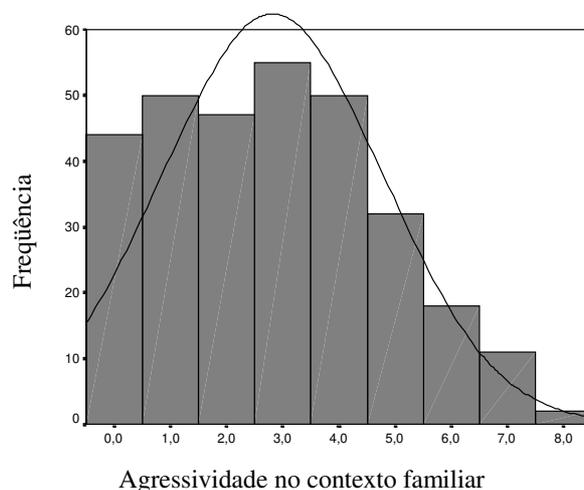


**Figura 18** – Distribuição das pontuações obtidas em agressividade no contexto escolar.

A média geral das pontuações foi de 0,82, com um desvio padrão de 1,35. Como o ponto médio dessa escala é 4, verifica-se a baixa intensidade da manifestação do sentimento de agressividade no contexto escolar.

### **Agressividade no contexto familiar**

A distribuição indicou que a maioria dos sujeitos dessas escolas teve pontuações baixas, pois as pontuações possíveis variaram de 0 a 8 e os escores entre 0 e 3 foram alcançados por 63,4% dos sujeitos (Figura 19).

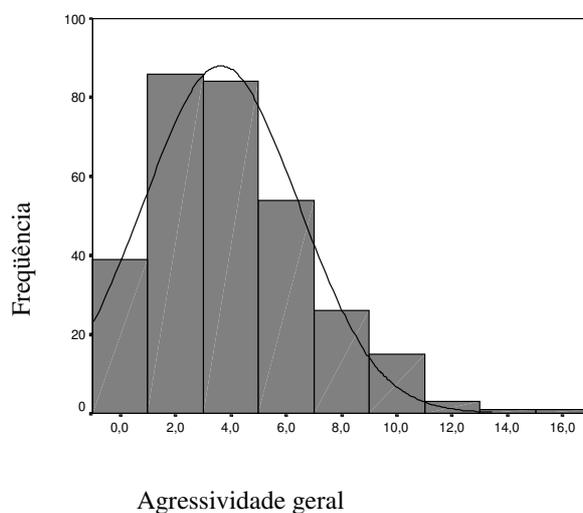


**Figura 19** – Distribuição das pontuações obtidas em agressividade no contexto familiar.

A média geral da pontuação foi de 2,82, com um desvio padrão de 1,97. Quando se considera que o ponto médio dessa escala é 4, constata-se a pouca tendência à agressividade no contexto familiar.

### **Agressividade geral**

A distribuição indicou que a maioria dos sujeitos dessas escolas teve pontuações baixas, pois as pontuações possíveis variaram de 0 a 16 e os escores entre 0 e 6 foram alcançados por 85,1% dos sujeitos (Figura 20).



**Figura 20** – Distribuição das pontuações obtidas em agressividade geral.

A média geral da pontuação foi de 3,63, com um desvio padrão de 2,80. Quando se considera que o ponto médio dessa escala é 8, verifica-se uma tendência acentuadamente baixa no que se refere à agressividade geral.

#### **4.2.4 - Relações entre dificuldade de aprendizagem na escrita, personalidade e emoções.**

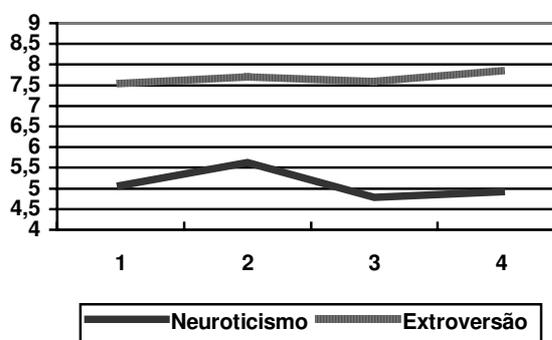
Utilizou-se uma prova estatística de análise de variância para observar possíveis diferenças significativas entre as variáveis, sendo considerado o nível de significância de  $p \leq 0,05$ .

#### **Dificuldades de aprendizagem na escrita e personalidade**

##### **Neuroticismo e extroversão**

O gráfico 6 mostra as médias de ambos os traços por níveis de dificuldades de aprendizagem.

**Gráfico 6** – Distribuição das médias por níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita em relação aos traços de neuroticismo e extroversão.



As relações entre as variáveis neuroticismo e extroversão com a variável dificuldade de aprendizagem na escrita não forneceram diferenças significativas, tendo resultado em um  $F= 2,43$  e um  $p=0,07$ , para a variável neuroticismo; e um  $F= 0,93$  e um  $p=0,43$  para extroversão. Os dados de gênero e idade foram covariados.

Através da análise das médias constatou-se que, quando são analisados todos os níveis de dificuldade de aprendizagem, ocorre uma oscilação com o nível de neuroticismo. Inicialmente, ocorre um aumento do nível de neuroticismo do nível 1 (média = 5,07; desvio padrão = 2,33) para o nível 2 (média = 5,62; desvio padrão = 2,05). Depois, o nível de neuroticismo diminui do nível 3 (média = 4,78; desvio padrão = 2,34), voltando a aumentar no nível 4 (média = 4,92; desvio padrão = 2,43). Considerando-se a pontuação geral, do nível 1 para o 4, pode-se considerar que, à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem, diminui o nível de neuroticismo. A hipótese de que crianças com maiores níveis de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar maiores níveis de neuroticismo não pôde ser comprovada através da análise de variância ( $F=2,43$  e  $p=0,07$ ).

Quanto ao nível de extroversão, pôde ser avaliado que à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem, há o aumento do nível de extroversão do nível 1 para 2. Depois, há uma diminuição do nível 2 para o 3, voltando a aumentar até o 4. Para o nível 1 de dificuldade de aprendizagem a média foi de 7,36 (desvio padrão = 1,33); para o nível 2 foi de 7,70 (desvio padrão = 1,27); para o 3 foi de 7,58 (desvio padrão = 1,50), e para o nível 4 foi de 7,85 (desvio padrão = 1,25). A hipótese de que as crianças com alto nível de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar baixos níveis de extroversão não pôde

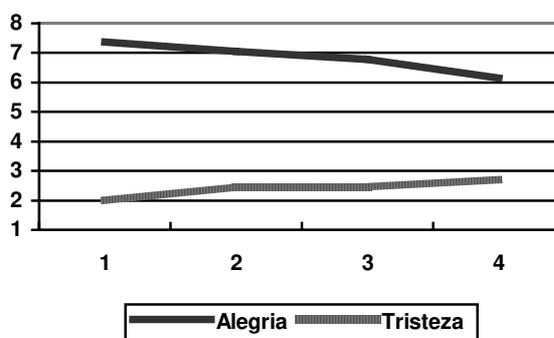
ser confirmada através da análise de variância ( $F=0,93$  e  $p=0,43$ ), e quando são comparadas as pontuações dos níveis 1 e 4.

### Dificuldades de aprendizagem na escrita e emoções

#### Alegria e tristeza

O gráfico 7 mostra as médias de ambas as variáveis por níveis de dificuldades de aprendizagem.

**Gráfico 7** – Distribuição das pontuações dos níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita em relação à alegria e à tristeza.



A relação entre as variáveis alegria e tristeza com a variável dificuldade de aprendizagem na escrita foi analisada através de análise de variância, covariando o gênero e a idade. Foi possível verificar um resultado altamente significativo para a relação entre dificuldades de aprendizagem na escrita e alegria ( $F= 9,41$ ;  $p= 0,00$ ). Para a variável tristeza, obteve-se um  $F= 2,39$ ;  $p= 0,07$ .

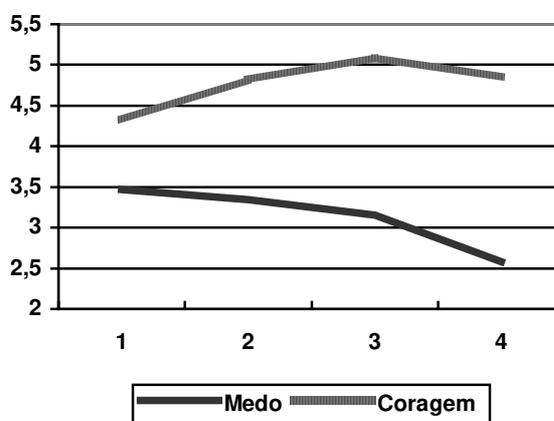
À medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem em escrita, há a diminuição do nível de alegria. Para o nível 1 de dificuldade de aprendizagem, a média foi de 7,38 (desvio padrão = 0,82); para o nível 2 foi de 7,04 (desvio padrão = 1,12); para o 3 foi de 6,78 (desvio padrão = 1,33), e para o nível 4 foi de 6,15 (desvio padrão = 1,62). A hipótese de que as crianças com alto nível de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar baixos níveis de alegria pôde ser confirmada através da análise de variância ( $F=9,41$  e  $p=0,00$ ).

Pode-se avaliar, através da análise das médias que, à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem, também aumenta o nível de tristeza, ocorrendo uma estabilização entre os níveis 2 e 3. A média para o nível 1 foi de 1,98 (desvio padrão = 1,63); para o nível 2 foi de 2,46 (desvio padrão = 1,90); a do nível 3 foi 2,46 (desvio padrão = 2,00), e a média do nível 4 foi de 2,71 (desvio padrão = 2,02). A hipótese de que crianças com maiores níveis de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar maiores níveis de tristeza não pôde se comprovada pela análise de variância ( $F=2,39$  e  $p=0,07$ ), embora a análise das médias indique que os níveis de tristeza aumentam à medida que há a elevação dos níveis de dificuldade de aprendizagem.

### Medo e coragem

O gráfico 8 mostra as médias de ambas as variáveis por níveis de dificuldades de aprendizagem.

**Gráfico 8** – Distribuição das médias por níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita em relação ao medo e à coragem.



A análise de variância, utilizada para analisar a relação existente entre as variáveis medo e coragem com a variável dificuldade de aprendizagem na escrita, não forneceu resultados significativos (covariados os dados de gênero e idade). Para a variável medo, obteve-se um  $F= 0,94$ ;  $p= 0,42$ , e para a variável coragem, um  $F= 0,48$ ;  $p= 0,70$ .

Analisando-se as médias, pode-se notar que, à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem, há uma diminuição do nível de medo. Para o nível 1 foi encontrada uma média de 3,46 (desvio padrão = 1,91); para o nível 2, a média foi de 3,34

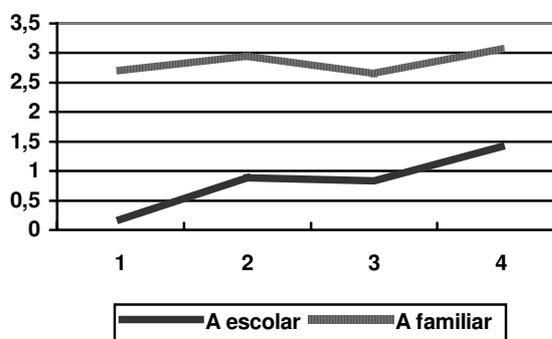
(desvio padrão = 1,84); para o nível 3 foi de 3,15 (desvio padrão = 2,09), e para o nível 4 a média encontrada foi de 2,58 (desvio padrão = 2,14). A hipótese de que crianças com maiores níveis de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar maiores níveis de medo não pôde ser comprovada pela análise de variância ( $F=0,94$  e  $p=0,42$ ). Quando as médias são consideradas, há uma diminuição do nível de medo, o que também não corresponde à referida hipótese.

A análise das médias demonstra, também, que à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem, também aumenta o nível de coragem, do nível 1 ao nível 3, ocorrendo uma diminuição até o nível 4. Isso porque o nível 1 teve uma média = 4,32 (desvio padrão = 2,10); o nível 2 apresentou uma média = 4,82 (desvio padrão = 1,98); a média do nível 3 foi de 5,09 (desvio padrão = 2,03), e a do nível 4 foi de 4,85 (desvio padrão = 1,88). A hipótese de que as crianças com alto nível de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar baixos níveis de coragem não pôde ser confirmada através da análise de variância ( $F=0,48$  e  $p=0,70$ ). Quando se considera o estudo das médias, também ocorre o inverso do que foi levantado como hipótese, principalmente quando são comparadas as médias dos níveis 1 e 4.

### **Agressividade nos contextos escolar e familiar**

O gráfico 9 mostra as médias de ambas as variáveis por níveis de dificuldades de aprendizagem.

**Gráfico 9** – Distribuição das pontuações dos níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita em relação à agressividade nos contextos escolar e familiar



A análise de variância, na qual foram covariados o gênero e a idade, forneceu um resultado altamente significativo para a relação entre dificuldades de aprendizagem na escrita e agressividade escolar ( $F= 5,90$ ;  $p= 0,00$ ). Para a variável agressividade no contexto familiar obteve-se um  $F= 0,79$ ;  $p= 0,50$ .

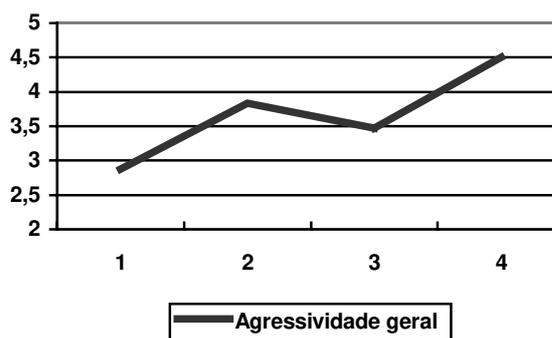
Os resultados indicaram que, à proporção que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, também há o aumento do nível de agressividade do nível 1 para o 2. Depois, há uma leve diminuição para o nível 3, ocorrendo um aumento considerável até o nível 4. Para o nível 1, houve uma média = 0,179 (desvio padrão = 0,51); para o nível 2, a média foi de 0,88 (desvio padrão = 1,37); para o nível 3 houve uma média = 0,83 (desvio padrão = 1,35), e para o último nível (4) a média foi de 1,42 (desvio padrão = 1,66). Quando são considerados os níveis extremos (1 e 4), percebe-se a confirmação da hipótese de que crianças com maiores níveis de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar maiores níveis de agressividade escolar  $F=5,90$  e  $p=0,00$ .

A análise das médias demonstra que, à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem, também aumenta o nível de agressividade familiar do nível 1 para o 2. Depois, há uma diminuição para o nível 3, voltando a aumentar consideravelmente até o nível 4. Isso porque o nível 1 teve uma média = 2,70 (desvio padrão = 1,89); o nível 2 apresentou uma média = 2,96 (desvio padrão = 2,08); a média do nível 3 foi de 2,64 (desvio padrão = 1,88), e a do nível 4 foi de 3,08 (desvio padrão = 2,07). A hipótese de que as crianças com alto nível de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar altos níveis de agressividade familiar não pôde ser confirmada através da análise de variância ( $F=0,79$  e  $p=0,50$ ). No entanto, quando são consideradas as pontuações dos níveis extremos (1 e 4) e o aumento gradativo das médias, demonstra-se que, quando há a elevação dos níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita, também ocorre a elevação do nível de agressividade familiar.

### **Agressividade geral**

O gráfico 10 mostra as médias da variável por níveis de dificuldades de aprendizagem.

**Gráfico 10** – Distribuição das médias por níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita em relação à agressividade geral.



Para analisar a relação da variável agressividade geral com a variável dificuldade de aprendizagem na escrita foram covariadas as variáveis gênero e idade. A análise de variância não forneceu resultados significativos, tendo evidenciado um  $F= 2,42$  e  $p= 0,07$ .

Os resultados indicaram que, à proporção que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem também há o aumento do nível de agressividade geral, existindo uma leve diminuição entre os níveis 2 e 3. Para o nível 1, houve uma média = 2,88 (desvio padrão = 2,01); para o nível 2, a média foi de 3,84 (desvio padrão = 2,95); para o nível 3, houve uma média = 3,47 (desvio padrão = 2,70), e para o último nível (4) a média foi de 4,50 (desvio padrão = 3,26). A hipótese de que crianças com maiores níveis de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar maiores níveis de agressividade geral não foi confirmada através da análise de variância ( $F=2,42$  e  $p=0,07$ ), mas pode ser considerada com a comparação entre a análise das médias dos níveis 1 e 4.

### **4.3 – Síntese dos resultados**

Primeiramente serão abordadas as análises de frequência, e depois as relações entre dificuldades de aprendizagem na escrita, personalidade e emoções.

Os sujeitos da 2ª série apresentaram uma tendência abaixo da média de nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, não se podendo falar em dificuldade de

aprendizagem para a maior parte dos sujeitos. Para a 3ª série, houve uma tendência para os níveis leve e médio de dificuldade de aprendizagem. No que se refere aos traços de personalidade, tanto para os sujeitos da 2ª série quanto para os da 3ª série constatou-se uma tendência para o nível médio de neuroticismo, e uma tendência a sentimentos de extroversão à alta intensidade. Quanto às emoções, os dados indicaram a semelhança de resultados para as duas séries quanto à alegria (tendência a níveis altos), tristeza (tendência a níveis baixos) e agressividade nos contextos escolar e familiar (tendência a baixos níveis) e para agressividade geral (tendência a níveis acentuadamente baixos). Para as variáveis medo e coragem, existiram diferenças de resultados quando foram comparadas as 2ª e 3ª séries. Quanto ao medo, os dados da 2ª série indicaram uma tendência a níveis baixos e médios de medo, e para a 3ª série somente a tendência para níveis baixos. Quanto à coragem, a 2ª série evidenciou resultados tendendo a níveis médios e altos e a 3ª série uma tendência a níveis médios de coragem.

Quanto às relações entre dificuldades de aprendizagem na escrita, personalidade e emoções, tanto para os sujeitos da 2ª série quanto para os da 3ª série, constatou-se, através da análise de variância, a não significância em relação ao traço de neuroticismo. Assim, a hipótese de que crianças com altos níveis de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar altos níveis de neuroticismo não foi comprovada. Quanto ao traço de extroversão, houve uma diferença entre os resultados da 2ª e da 3ª série. A hipótese de que crianças com altos níveis de extroversão pudessem apresentar baixos níveis de dificuldade de aprendizagem somente foi confirmada pela análise de variância da 2ª série, em que foi obtido o resultado significativo.

No que se refere às emoções, os dados indicaram a semelhança de resultados para as duas séries quanto às variáveis alegria, medo, coragem, e agressividade nos contextos escolar e familiar. Quanto à variável alegria, a hipótese de que crianças mais alegres teriam menos dificuldades de aprendizagem na escrita foi comprovada pela análise de variância para a 2ª e para a 3ª série. No que se refere à variável tristeza, foi confirmada a hipótese de que crianças mais tristes pudessem ter mais dificuldade de aprendizagem somente para a 2ª série. Nos resultados obtidos na 3ª série, percebe-se o aumento dos níveis de tristeza à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem através do estudo da análise das médias. No que diz respeito às variáveis medo e coragem, a hipótese de que crianças

mais corajosas pudessem ter menos dificuldade de aprendizagem, ocorrendo o inverso com os sujeitos com altos níveis de medo, não foi comprovada pela análise de variância quando foram analisados os dados das duas séries estudadas (2ª e 3ª séries). Quanto às variáveis agressividade nos contextos escolar e familiar, a hipótese de que crianças com altos níveis de agressividade pudessem ter mais dificuldade de aprendizagem somente foi comprovada pela análise de variância para a relação analisada quanto à agressividade no contexto escolar, tanto para a 2ª série quanto para a 3ª série. Nos resultados relativos à agressividade familiar percebe-se o aumento dos níveis de agressividade em tal contexto à proporção que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem através do estudo da análise das médias. E, no que se refere à variável agressividade geral, a hipótese foi comprovada para a 2ª série (através da análise de variância). Nos resultados obtidos na 3ª série, percebe-se o aumento dos níveis de agressividade geral à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem através do estudo da análise das médias.

A seguir, passa-se ao estudo comparativo entre os resultados e a literatura exposta anteriormente.

## *CAPÍTULO 5*

### *À GUIA DE CONCLUSÃO*

Este trabalho surgiu do interesse em relacionar as dificuldades de aprendizagem na escrita aos traços de personalidade (neuroticismo e extroversão) e às emoções alegria e tristeza, medo e coragem, e agressividade nos contextos escolar, familiar e geral. Para discutir tal assunto, foram retomados da literatura os aspectos que podem se contrapor ou se aproximar dos resultados obtidos. É importante mencionar que as informações não são conclusivas, pois em vários estudos os observáveis das pesquisas não são semelhantes, impossibilitando reflexões sobre as diferenças.

Compreende-se que, em meio ao fracasso escolar, podem estar inseridas as dificuldades de aprendizagem por englobarem o diagnóstico do baixo desempenho acadêmico, indicativo de problemas relacionados à aprendizagem. Sabe-se que os alunos que sofrem fracasso na aprendizagem podem apresentar as seguintes características: atraso de um ou mais anos quando a idade é relacionada às áreas da leitura, escrita e matemática; desvantagem tanto econômica quanto cultural; e possibilidade de abandonarem a escola por perceberem suas dificuldades para aprender (García Sánchez, 1998).

Especificamente, neste estudo, focalizaram-se as dificuldades de aprendizagem na escrita, principalmente devido ao fracasso que os alunos do ensino fundamental apresentam quando expostos a essas atividades, fato que pode representar uma dupla face na opinião de Almeida et al. (1995), pois a dificuldade do aluno também pode estar traduzindo o fracasso da escola e do sistema educacional como um todo.

A avaliação dessas dificuldades foi obtida pelo instrumento de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (Sisto, 2001), o qual está circunscrito às dificuldades de representação de fonemas, ou seja, grafia de letras e palavras com base em um sistema lingüístico estruturado, utilizado em avaliações grupais, sendo composto por um ditado, não se baseando em critérios pedagógicos arbitrários ou em avaliações médicas, preocupando-se com o próprio processo de aprendizagem. A análise dos erros indica a dificuldade de aprendizagem em escrita, quando os mesmos persistem depois de uma experiência escolar prolongada.

Definir uma criança com dificuldades de aprendizagem é bastante complexo por envolver uma multiplicidade de conceitos, dados, constructos, modelos e hipóteses. Neste estudo, as dificuldades de aprendizagem foram compreendidas como relacionadas a um grupo heterogêneo de transtornos e a dificuldades significativas de aquisição e de uso da recepção, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio e das habilidades matemáticas, e também, por se referirem a dificuldades intrínsecas, podendo ocorrer ao longo da vida. Essa é a definição que, na concepção de Sisto (2001), tem o apoio de uma grande variedade de profissionais, sendo a mais descritiva e a que lida com as dificuldades de aprendizagem como condição primária, reconhecendo outras condições de deficiência concomitantes, não excluindo a possibilidade de que tais dificuldades possam ocorrer em pessoas que são dotadas e talentosas.

Nesta pesquisa, os sujeitos da segunda série apresentaram uma tendência abaixo da média quanto ao nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, não se podendo falar em dificuldade de aprendizagem para a maior parte dos sujeitos. Para a terceira série, houve uma tendência para os níveis leve e médio de dificuldade de aprendizagem. O fato de a terceira série apresentar piores resultados é bastante preocupante, pois se esperava que o número de erros no ditado diminuísse à medida que progredissem os anos escolares.

A proposta em relacionar as dificuldades de aprendizagem na escrita às variáveis psicológicas justifica-se porque existem importantes diferenças individuais que facilitam ou dificultam a aquisição de certos conteúdos escolares e também porque há diferenças igualmente importantes na capacidade para responder emocionalmente a situações de esforço e tensão (Sánchez Miguel e Martínez Martín, 1998). A literatura tem alertado para o equívoco de se estudarem isoladamente os aspectos cognitivos do ser humano sem considerar as variáveis de personalidade e emocionais responsáveis pelas diferenças individuais, o que sugere possíveis intersecções entre a educação e as teorias da personalidade. Para Catell (1975), o rendimento depende da personalidade e da habilidade conjuntamente e, com o passar do tempo, tornou-se evidente que os fatores de personalidade contribuem, de fato, para o rendimento escolar, quase tanto quanto as próprias habilidades.

Os traços de personalidade, neuroticismo e extroversão, foram estudados na perspectiva de Eysenck (1995). A consistência da conduta humana foi entendida como não

se referindo somente ao contexto presente em que o comportamento ocorre, mas a determinados comportamentos que voltam a se apresentar, com certa frequência, ao longo da vida. Dessa forma, explicita-se uma certa consistência da conduta, possibilitando-se falar em traços de personalidade como característica psicológica do sujeito. É um autor que, na opinião de Hall, Lindzey e Campbell (2000), reconhece o papel crítico desempenhado pelas forças ambientais e pela aprendizagem, mas que afirma que é necessário explicar o fato de que o efeito de uma dada situação varia para diferentes indivíduos. Por se uma abordagem unicista, especifica que um substrato biológico seja responsável pelas diferenças individuais e o comportamento resultaria da posição da pessoa nessas dimensões, combinado às circunstâncias às quais ela está exposta.

A extroversão referiu-se a pessoas sociáveis, impulsivas, alegres, ativas, que teriam muitos amigos, necessitariam de excitação, buscariam experiências diferentes, assumiriam situações de risco, tenderiam a ser agressivas e seus sentimentos não seriam mantidos sob controle (Eysenck, 1995). O neuroticismo indicou pessoas muito preocupadas, ansiosas com frequência, que variariam seus estados de ânimo, dificultando a adaptação social, tendo dificuldades para se acalmarem após uma experiência emocionalmente intensa, e que se deprimiriam com facilidade. Dessa forma, para Eysenck (1995), sujeitos com altas pontuações em neuroticismo estariam mais dispostos à conduta anti-social, especialmente quando comparados aos sujeitos com baixas pontuações nos referidos traços de personalidade.

Tendo em vista essas considerações, quanto aos traços de personalidade foram consideradas como hipóteses que crianças com níveis mais altos de neuroticismo apresentassem níveis mais altos de dificuldades de aprendizagem na escrita, principalmente devido às características de personalidade como intensa preocupação e frequência quanto à variação de estados de ânimo. De forma contrária, esperava-se que crianças com níveis mais altos de extroversão apresentassem menos dificuldades de aprendizagem na escrita, pois seriam pessoas sociáveis, que procurariam experiências diferentes e que assumiriam situações de risco com facilidade.

Entre as escassas investigações realizadas quanto às dificuldades de aprendizagem na escrita e os traços de personalidade neuroticismo e extroversão, somente pôde ser verificado que o bom desempenho pode apresentar interações significativas ou não com tais

traços (Riding e Tempest, 1986; Maqsud, 1993; Palkovic, 1979; Goh et al. 1974; Csorba e Dinya, 1994; Eysenck, 1972; Anthony, 1977; Furneaux, 1975 e Lynn, 1959 apud Sisto e Urquijo, 2000; Eysenck, 1971; Child, 1964, Entwistle e Cunningham, 1968 e Pacheco, 1998), o que sugeriu a dificuldade de compreensão das relações entre as variáveis.

No que se refere aos traços de personalidade, tanto para os sujeitos da segunda série quanto para os da terceira série, constatou-se uma tendência para o nível médio de neuroticismo e uma tendência a alta intensidade dos sentimentos de extroversão. Quanto às relações entre dificuldades de aprendizagem na escrita e personalidade, tanto para os sujeitos da segunda série quanto para os da terceira série, constatou-se, através da análise de variância, a não significância em relação ao traço de neuroticismo. Assim, a hipótese de que crianças com altos níveis de dificuldade de aprendizagem pudessem apresentar altos níveis de neuroticismo não foi comprovada.

Na pesquisa de Csorba e Dinya (1994), pôde ser verificado que meninas com aprendizagem pobre mostraram nível mais alto de neuroticismo do que o grupo de comparação com realização boa; além disso, existem estudos que demonstraram que sujeitos com alta pontuação em neuroticismo tiveram piores resultados em situações de aprendizagem experimental (Palkovic, 1979). Os sujeitos com escores de neuroticismo médio solucionaram problemas mais rapidamente do que os com altos ou baixos escores no estudo de Goh et al. (1974); e para Eysenck (1971), Child (1964), e Entwistle e Cunningham (1968 apud Sisto e Urquijo, 2000), menores níveis de neuroticismo estariam associados a um melhor desempenho do que os níveis mais altos de neuroticismo, que estariam associados a piores desempenhos; e, ainda, o neuroticismo, foi negativamente relacionado ao desempenho escolar na pesquisa de Maqsud (1993). Pacheco (1998) em seu estudo sobre a relação entre traços de personalidade e aprendizagem por conflito sócio-cognitivo não confirmou a hipótese de que sujeitos com alta pontuação em neuroticismo apresentariam baixos índices de aprendizagem, principalmente devido à instabilidade emocional. Esses estudos evidenciam resultados contraditórios quando são comparados aos resultados obtidos nesta pesquisa.

Quanto ao traço de extroversão, houve uma diferença entre os resultados da segunda série e os da terceira. A hipótese de que crianças com altos níveis de extroversão pudessem apresentar baixos níveis de dificuldade de aprendizagem somente foi confirmada pela

análise de variância da segunda série, em que foi obtido o resultado significativo. Na literatura, encontrou-se um trabalho que mostrou a interação significativa entre o bom desempenho em escrita e os níveis de extroversão (Riding e Tempest, 1986). Os estudos de Palkovic (1979) evidenciaram bons resultados na aprendizagem experimental de sujeitos extrovertidos, e ainda, Got et al. (1974) verificaram que o tempo de solução de problemas que englobavam precisão, exatidão e persistência foi menor entre os sujeitos extrovertidos.

Contudo, a controvérsia entre os estudos evidencia-se quando, por exemplo, remete-se a algumas pesquisas como a de Eysenck (1972), a de Furneaux (1957) e Lynn (1959 apud Sisto e Urquijo, 2000), a de Anthony (1977) e a de Maqsd (1993). O primeiro pesquisador avaliou que a medida de introversão foi consistentemente relacionada ao sucesso escolar; o segundo e o terceiro sugeriram que sujeitos introvertidos apresentaram desempenho acadêmico melhor do que os extrovertidos; o quarto estudou que a relação entre desempenho escolar e extroversão pode tornar-se negativa, e o último verificou que as medidas de extroversão foram negativamente relacionadas ao desempenho escolar. E, ainda, Pacheco (1998) não conseguiu, em seu estudo, confirmar a hipótese de que sujeitos com alta pontuação em extroversão apresentassem fortes indicadores de aprendizagem.

Dessa forma, conhecer a influência do neuroticismo e da extroversão na aprendizagem da alfabetização deve ser algo a ser considerado, mesmo que esses traços, neste estudo, não tenham sido diferenciados de maneira significativa quando relacionados às dificuldades de aprendizagem na escrita.

Quanto às emoções, elas foram consideradas de forma ampla, como reações fisiológicas e psicológicas que exerceriam influência determinante nos processos intelectuais (aprendizagem, pensamento, memória e inteligência). As posições teóricas abordam o fato de as emoções serem um termo adequado para caracterizar situações que podem ser expressas pelo indivíduo, na sua relação com o ambiente, sendo uma maneira de sentir e de agir, podendo também ser compreendida como a tendência de um organismo para aproximar-se ou afastar-se de um objeto. Por um lado, refletem a relação dos objetos com a pessoa e, por outro, as formas ativas pelas quais os seres humanos relacionam-se com o mundo (Fiamenghi Júnior, 2001).

A tristeza foi entendida como algo que paralisaria a ação, existindo a crença de que toda ação seria um erro, sendo também compreendida como um sentimento constante,

mesmo quando o sujeito estivesse acompanhado por outras pessoas. A alegria foi compreendida pelo fato de o sujeito ser divertido, animado em situações novas, procurando auxiliar as pessoas, sentindo-se bem mesmo quando só. A emoção medo foi entendida quando relacionada à solidão, ao desconhecido, incluindo também o medo de multidão, de lugares fechados e de fenômenos naturais; e a coragem foi relacionada a situações desafiadoras, englobando o sentimento de medo. A agressividade, tanto no contexto escolar quanto no familiar, foi compreendida como um “capital energético” usado de forma destrutiva, abrangendo qualquer ação que pretendesse danificar alguém ou alguma coisa, sendo uma resposta que passaria um estímulo nocivo a uma outra pessoa (Buss, 1961 apud Ross, s.d.), abrangendo a agressão física, a agressão verbal, o ressentimento, a irritabilidade e outras formas de hostilidade.

Foram consideradas as hipóteses de que as crianças mais alegres tivessem menos dificuldades de aprendizagem na escrita, ocorrendo o inverso com as crianças mais tristes. As crianças mais corajosas teriam menos dificuldades em escrever se comparadas às crianças com altos níveis de medo; e crianças com altos níveis de agressividade, tanto no contexto escolar quanto no familiar, teriam mais dificuldades de aprendizagem na escrita.

Na literatura, os estudos evidenciaram que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas, de forma negativa, com as variáveis psicológicas. Assim, baixo desempenho acadêmico, problemas na organização do pensamento, dificuldade em recordar conteúdos, efeitos negativos na aprendizagem de tarefas complexas e dificuldade quanto à utilização do potencial intelectual foram variáveis relacionadas negativamente, na literatura, a alguns problemas psicológicos como sentimentos de fracasso, instabilidade emocional, imaturidade, ansiedade, impulsividade, maiores necessidades de realização e maiores níveis de estresse (Harris e King, 1982 apud Sisto e Urquijo, 2000; Guelii et al., 1993 apud Sisto et al., 2001; Jacob et al, 1999; Bazi, 2000; Davinson et al., 1962; Cierkowski, 1975; Proeger e Myrick, 1980; Spielberger, 1981; Bryan et al., 1983; Margalit e Zak, 1984; Hall, Spruill e Webster, 2002; e Legname e Perez-Ramos, 1996).

Os dados indicaram a semelhança de resultados para as duas séries quanto à alegria (tendência a níveis altos), tristeza (tendência a níveis baixos), agressividade nos contextos escolar e familiar (tendência a baixos níveis) e quanto à agressividade geral (tendência a níveis acentuadamente baixos). Para as variáveis medo e coragem existiram diferenças de

resultados quando foram comparadas as segundas e terceiras séries. Quanto ao medo, os dados da segunda série indicaram uma tendência a níveis baixos e médios de medo e, para a terceira série, somente a tendência a níveis baixos, ou seja, os sujeitos da terceira série mostraram menos medo do que os da segunda série. Quanto à coragem, a segunda série evidenciou resultados tendendo a níveis médios e altos e a terceira série, uma tendência a níveis médios de coragem, ou seja, os sujeitos da terceira série evidenciaram ser menos corajosos do que os da segunda série. Os resultados mostram-se interessantes ao explicitar que tanto os sujeitos da segunda série quanto os da terceira mostraram-se medrosos e corajosos. A literatura esclarece que a coragem não deve ser confundida com a ausência do medo pois, muitas vezes, o que parece coragem pode ser um disfarce de um medo inconsciente (May, 1975).

No que se refere às relações entre dificuldades de aprendizagem na escrita e emoções, os dados indicaram a semelhança de resultados para as duas séries quanto às variáveis alegria, medo, coragem, e agressividade nos contextos escolar e familiar. Quanto à variável alegria, a hipótese de que crianças mais alegres teriam menos dificuldades de aprendizagem na escrita foi comprovada pela análise de variância para a segunda série e para a terceira série. O sentimento de alegria, para Raterink (2002), foi considerado como o de maior importância para influenciar o processo de aprendizagem, e Parish, Parish e Batt (2000) verificaram que os estudantes que se consideram felizes foram melhores e mais cooperativos na aprendizagem. No entanto, no estudo de Mitchell (2000), os estudantes com bom-humor alcançaram um menor processamento na mensagem do que os com mau-humor. Dessa forma, a alegria evidenciou ser um aspecto de relevância quanto à dificuldade em aprender, merecendo atenção quanto às implicações na realidade escolar, o que será focado nas considerações educacionais.

No que diz respeito à variável tristeza, foi confirmada a hipótese de que crianças mais tristes pudessem ter mais dificuldade de aprendizagem somente para a segunda série. Nos resultados obtidos na terceira série tal hipótese não foi confirmada, no entanto, percebe-se o aumento dos níveis de tristeza à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem através do estudo da análise das médias. Esses resultados assemelham-se à pesquisa encontrada na literatura, pois Scholzman (2001) mencionou em seu estudo que a tristeza dificulta a manutenção da aprendizagem, fator que deve ser melhor avaliado pelos

professores ao ensinar seus alunos. Essas comparações entre os resultados indicam a importância de realizar novos estudos que avaliem a interferência da tristeza nas dificuldades em aprender.

Quanto às variáveis medo e coragem, a hipótese de que crianças mais corajosas pudessem ter menos dificuldade de aprendizagem, ocorrendo o inverso com os sujeitos com altos níveis de medo, não foi comprovada pela análise de variância quando foram analisados os dados das duas séries estudadas. Na literatura, não foram encontrados estudos que relacionassem as emoções medo e coragem às dificuldades de aprendizagem em escrita. No entanto, é importante mencionar que a coragem e o medo focalizam o enfrentamento da criança quando em situações de fracasso escolar e são sentimentos necessários para se ter competência enquanto aluno (Haith, 1995; Lang, 1995; Neacsui, Marcus, Gherglinesar e Laucan, 1995).

Em relação à variável agressividade nos contextos escolar e familiar, a hipótese de que crianças com altos níveis de agressividade no contexto escolar pudessem apresentar mais dificuldade de aprendizagem foi comprovada pela análise de variância para a relação analisada quanto à agressividade no contexto escolar, tanto para a 2ª série quanto para a 3ª série. Esse foi um resultado contrário ao de Margalit (1989) ao concluir que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram menores níveis de hostilidade, mas sérias dificuldades nas relações interpessoais e altos níveis de dependência.

Nos resultados relativos à agressividade familiar, tanto para a 2ª quanto para a 3ª série, percebe-se o aumento dos níveis de agressividade em tal contexto à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem através do estudo da análise das médias. Ensminger et al. (1981) realizaram um estudo indicando que existem relações entre agressividade, estrutura familiar e dificuldades de aprendizagem. Toro et al. (1990 apud Sisto e Urquijo, 2000) verificaram que as crianças com dificuldades de aprendizagem eram as que tinham maiores problemas em seu ambiente familiar, como, por exemplo, ausência de estimulação educacional, pois o nível de elaboração da escrita poderia estar positivamente associado à disponibilidade de livros e brinquedos, enquanto que o atraso escolar estaria negativamente associado à organização das rotinas e à diversidade de atividades compartilhadas com os pais (Marturano, 1999). Para Kifer (1975), as crianças

que recebem apoio e estímulo no lar pareceram ter mais chances de melhorar o desempenho e de apresentar características positivas de personalidade.

No que se refere à variável agressividade geral, a hipótese foi comprovada, através da análise de variância, para a 2ª série. Nos resultados obtidos na 3ª série, percebe-se o aumento dos níveis de agressividade geral à medida que aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem através do estudo da análise das médias. Assim, neste trabalho, a agressividade no contexto escolar e a agressividade geral apresentaram-se como variáveis de relevância que podem estar relacionadas ao aprendizado escolar.

Desta forma, procurou-se enfatizar as possíveis interações entre as variáveis, sendo considerado que a análise das emoções está incluída no estudo da personalidade e no estudo das dificuldades de aprendizagem. Quanto à personalidade, dir-se-ia que o indivíduo tem uma personalidade bem integrada quando o mesmo considera os interesses gerais e permanentes, assim como os momentâneos, presentes. Quando há a falta de integração, as respostas emocionais podem estar em conflito com os interesses gerais, possibilitando a produção de ambivalência, uma relação ao mesmo tempo positiva e negativa com o objeto (Fiamenghi Júnior, 2001). Dessa forma, emoções e personalidade são variáveis que estão intimamente relacionadas, pois os sentimentos, que são a reação emocional do ser humano frente ao mundo, dependem da personalidade do indivíduo, ou seja, de sua concepção de mundo, seus gostos, suas aspirações, etc. (Jakobson, 1975). Quanto às dificuldades de aprendizagem, Dolores Avia (1995c) menciona que, durante o processo da emoção, participariam pensamentos de complexidade crescente para que a experiência afetiva possa ser refinada e diferenciada.

A importância dos aspectos afetivos e cognitivos na construção do conhecimento também foi mencionada por Piaget (1964), sendo que as funções afetivas diriam respeito à necessidade de expressão, sendo necessário um desejo, revelando um querer, que se encontra circunscrito na afetividade. Não existem estados afetivos puros sem elementos cognitivos, como detalha Brenelli (2000), e os últimos desempenham um papel fundamental tanto nos sentimentos mais elementares quanto nos mais elaborados. Ao considerar a emoção como uma das formas mais elementares de afeto, o autor alerta para o fato de que esta já supõe uma discriminação e, portanto, um elemento cognitivo. Em qualquer atividade a ser realizada pelo aluno, podem ser notados interesses de ordem

intrínseca ou extrínseca, ou seja, um desejo de realização que, para Martinelli (2001), pode sofrer não só interferências de estados de decepção, fadiga, agrado ou desagrado, prazer ou dor, alegria ou tristeza, como também aprovação social e recompensas das mais variadas.

Existem investigações atuais que reconhecem a possibilidade da existência de alterações afetivo-emocionais como possíveis fatores causais das dificuldades de aprendizagem. Gonzáles Cabanach e Valle Arias (1998) afirmam que os fatores afetivos podem contribuir para o início das dificuldades porque, quando um aluno fracassa, o mesmo tende a ter baixas expectativas de realização pessoal, escassa persistência diante das tarefas escolares, desenvolvendo uma baixa auto-estima e sendo bem menos motivado para aprender. As crianças com dificuldades de aprendizagem que têm problemas emocionais são normalmente descritas pelos pais e pelos professores como “nervosas”, “irrequietas”, “desorganizadas”, “agitadas”, “descontroladas”, “irresponsáveis”, etc., evidenciando sinais de regressões, oposições, narcisismos e negativismos (Fonseca, 1995). A partir dessas reflexões teóricas, fica difícil distinguir se os problemas relacionados à personalidade e às emoções são causa ou conseqüência das dificuldades da aprendizagem na escrita, ficando muito arriscado considerar que os fracassados na escola são incapazes de aprender.

### *Considerações educacionais*

A questão da alfabetização e suas dificuldades é complexa e, quanto às interferências das variáveis psicológicas, deve-se considerar, na prática pedagógica, as contribuições provenientes da psicologia educacional. A identificação das dificuldades de aprendizagem na escrita pode-se dar tardiamente, após vários fracassos dos alunos, o que demonstra ser um fato muito preocupante; e, além disso, muitas vezes não se avalia se a criança teve oportunidades adequadas de aprendizagem.

Existem crianças que têm dificuldades em aprender que já tinham problemas relacionados à personalidade ou emocionais, ou acabam por desenvolvê-los, tornando-se frustradas ao tentarem produzir o que não conseguem e, muitas delas, desistem de aprender. Nesta pesquisa, não há a pretensão de superdimensionar os aspectos afetivos na relação ensino-aprendizagem, mas uma tentativa de reflexão quanto à importância de serem compreendidos os fatores da personalidade e emocionais como possíveis variáveis que podem estar relacionadas de forma negativa ou positiva na aprendizagem da escrita. Os

traços de personalidade estudados foram o neuroticismo e a extroversão, e as emoções consideradas foram a alegria e a tristeza, o medo e a coragem, e a agressividade nos contextos escolar, familiar e geral.

Nesta pesquisa, as crianças pertencentes à segunda série e que apresentaram menos dificuldades de aprendizagem na escrita foram as mais extrovertidas, as mais alegres, as menos tristes, com baixos níveis de agressividade no contexto escolar e com baixos níveis de agressividade no contexto geral. As crianças pertencentes à terceira série, e que apresentaram menos dificuldades de aprendizagem na escrita, foram as mais alegres e com baixos níveis de agressividade no contexto escolar. Tais resultados demonstram a semelhança entre as séries para as variáveis alegria e agressividade no contexto escolar. As diferenças referem-se às variáveis extroversão, tristeza e agressividade no contexto geral, o que favorece a reflexão de se questionar se as crianças da 3ª série, que tiveram piores resultados quanto às dificuldades de aprendizagem na escrita quando comparadas à 2ª série, igualam seus aspectos negativos aos positivos. Será que estas crianças ficam tão desmotivadas ao ponto de não perceberem os aspectos negativos? Ou será que existe a interferência de variáveis, como clima educacional, ou relação professor-aluno que podem ocasionar estas diferenças? Tais problemas explicitam a necessidade de novos estudos. Dessa forma, as variáveis de personalidade e emocionais evidenciaram ser de pertinência ao estudo da realidade educacional, principalmente quanto às dificuldades de aprendizagem na escrita.

Considera-se que o desenvolvimento adequado (tipo integrativo ou personalidade efetivamente equilibrada) resulta quando a socialização do afeto é recompensadora em vez de punitiva (Fiamenghi Junior, 2001), ou seja, quando os agentes sociais, no caso os professores, permitem que a criança mantenha estados afetivos positivos, encorajando-a, e ajudam-na a reduzir ou atenuar os estados afetivos negativos, ensinando a tolerância, em vez de evitação de experiências negativas.

A patologização do ensino deve ser evitada (Velho apud Aquino, 1998), pois representa a grande armadilha que aprisiona aqueles que são colocados no desvio, negando as diferenças individuais, podendo acarretar a discriminação com os diferentes, como se a diferença não pudesse ser algo superável na educação. Parece ser tarefa dos professores e também dos pais cuidar para que as crianças não se vejam diante de autoridades

enfraquecidas, e a escola precisa ser um espaço social aberto e agradável, mas ao mesmo tempo ordeiro, servindo como ponto de referência de interação social.

Quanto às variáveis que tiveram interações com as dificuldades de aprendizagem na escrita (extroversão, alegria, tristeza, agressividade no contexto escolar e agressividade geral), há estudos que mencionam programas que envolvem atividades de encorajamento, consciência, perseverança e estabilidade emocional (King-Sears e Bonfils, 1999; Anderson, Kutash e Duchnowski, 2001, e Rasking, Goldberg, Higgins e Herman, 2002). No que se refere à alegria e à tristeza, Nedate e Tagami (1995), Glanz (1994) e Kendall e Mindell (1995) mencionam a importância do desenvolvimento da afetividade nas escolas, focalizando a intensificação do afeto positivo e a minimização do afeto negativo, na tentativa de aumentar os níveis de bem-estar e reduzir a tensão.

Quanto à agressividade escolar e geral, há vários estudos que enfatizam o uso de programas de prevenção e de remediação do comportamento agressivo, utilizando leituras, análise do problema, ajuda aos professores, técnicas cooperativas e desenvolvimento da assertividade, para intensificar comportamentos pro sociais e aumentar a competência social (Hosford e Moss, 1982; Redl e Wineman, 1985; Reganick, 1991; Honig e Wittmer, 1991; Beland, 1992; Smith, 1992; Goldstein, 1994; Ninness et al., 1995; Court et al., 1995; Muscott, 1995; Slaby et al., 1995; Spaulding, 1995; Hudley, 1995; Walker, 1995; Van Acker, 1996; Saifer, 1996). Para Mills (1999), o educador pode exercer controle direto e organizar planejamento próprio com medidas preventivas para cada aluno, identificando os riscos educacionais. Um outro estudo, como o de Vail (1994), enfatiza que pais e professores podem ajudar as crianças a enfrentar as dificuldades de aprendizagem através de trabalhos que focalizem emoções específicas, o que pode ser realizado tanto na escola quanto em casa. Além disso, para Machado et al. (1994), pais e professores podem auxiliar na investigação do comportamento de crianças, principalmente quando os mesmos também estão sendo avaliados.

Este estudo apresenta questionamentos, principalmente quando foram comparados e confrontados os seus resultados aos de outras pesquisas, mas acredita-se que outros trabalhos, que relacionem as dificuldades de aprendizagem na escrita com traços de personalidade e emoções, possam prover um quadro mais detalhado das respostas afetivas

dos alunos, para que sejam construídos modelos mais finos que contemplem um entendimento das dificuldades de aprendizagem na escrita em sua dimensão mais ampla.

É importante mencionar as investigações realizadas por Austin (1963), Harris (1968), Tannebaum e Cohen (1967) (apud Fonseca, 1995), que concluíram que a variável “professor” é mais potente que a variável “método” quanto à obtenção de bons resultados escolares. Os professores que obtêm melhores resultados são os que proporcionam às crianças um ensino individualizado e adequado às suas necessidades, e os resultados escolares tendem a melhorar se os métodos não forem expositivos, mas interativos. Dessa forma, as crianças com dificuldades de aprendizagem, ao receberem intervenções psicopedagógicas adequadas e enriquecidas quanto ao processo ensino-aprendizagem, podem adquirir informações e desbloquear suas dificuldades, modificando todo o seu potencial dinâmico de aprendizagem, sendo enquadradas aqui as crianças com história de repetências e privação sociocultural (Jardim, 2001). Parece que os professores ajudariam seus alunos de forma mais intensa se aceitassem que não há métodos bons e métodos maus, mas métodos que servem para umas crianças e que não servem para outras, centrando a atenção na criança.

Faz-se necessário e importante enfatizar que os profissionais da escola podem favorecer o desenvolvimento dos alunos, não somente nos aspectos cognitivos, mas também nos afetivos e sociais, o que pode ser realizado através da criação de um ambiente afetivo-emocional que sirva de apoio aos aspectos mais cognitivos da aprendizagem, e que contribua para a percepção das tarefas e conteúdos escolares não como uma ameaça, mas como um meio para o desenvolvimento e enriquecimento das próprias capacidades. O aluno necessita de condutas positivas que lhe permitam sentir que suas diferenças individuais são respeitadas e valorizadas, para que sejam fortalecidos alguns aspectos, tais como, confiança, eficácia, autonomia e controle. Finalizando, a escola pode ajudar a desenvolver no aluno uma imagem positiva de si mesmo, como pessoas capazes de aprender e de serem os agentes da aprendizagem, o que favorece uma conduta afetiva saudável e a formação de uma personalidade mais equilibrada e amadurecida.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AJUARIAGUERRA, J. de et al. **A escrita infantil: evolução e dificuldades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar- aprender. **Temas em Psicologia**, n.1, 1993.
- \_\_\_\_\_ et al. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.11, n.2, p.117-134, maio/ agosto, 1995.
- ALVAREZ, A. **Problemas Técnicos com Pacientes Psicopáticos**. In: Conferência proferida na Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, 1994.
- ANDERSON, J. A.; KUTASH, K e DUCHNOWSKI, A. J. A comparison of the academic progress of students with EBD and students with LD. **Journal of emotional and behavioral disorders**, v. 9, n.2, p.106-115, 2001.
- ANTHONY, W. S. The development of extroversion and ability: an analysis of Rushton's longitudinal data. **British Journal of Educational Psychology**, v. 47, p. 193- 196, 1977.
- \_\_\_\_\_. Extraversion and intelligence: reanalysis of data of crookes, et al. **British Journal of educational Psychology**, v.52, p.119-120, february, 1982.
- AQUINO, J. R. G. **Confrontos na sala de aula – uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus editorial, 1996.
- \_\_\_\_\_. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- \_\_\_\_\_. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Na mira da violência – a escola e seus agentes**. São Paulo: Unicamp, 1998. (Cadernos Cedes 47)
- \_\_\_\_\_ (Org.) **Diferenças e preconceito na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Do cotidiano escolar – Ensaio sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus Editorial, 2000.

- BAKER, R. *Ataques de pânico e medo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BANDURA, A., IÑESTA, E. R. *Modificación de conducta: análisis de la agresión la delincuencia*. México: Trillas, 1975.
- BANDURA, A., WALTERS, R. H. Padrões de reforço e comportamento social: agressão. In MEGARGEE, E. I., HOKANSON, J. E. *A dinâmica da agressão: análise de indivíduos, grupos e nações*. São Paulo: EPU, 1963.
- BARCA LOZANO, A. e PORTO RIOBOO, A. Dificultades de aprendizaje: categorías e clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica. IN SANTIUSTE BERMEJO, V. e BELTRÁN LLERA, J. A. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.
- BARONE, L. M. C. Psicanálise sem divã: desejo e aprendizagem da leitura e da escrita. *Jornal de Psicanálise*, v.30, n. 55/56, p.109-123, junho, 1997.
- BAZI, G. A. do P. *As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 2000.
- BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda, 1984.
- BELAND, K. Segundo Paso. Grados 1ro-3ro. 1992.
- BERNARDOS, M. L. *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Ediciones Pirámide S. A., 1995.
- BLIESZNER, R. Friendship processes and well-being in the later years of life: implications for interventions. *Journal of geriatric Psychiatry*, v.28, n.2, p.165-182, 1995.
- BORUCHOVITCH, E. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecologia Educacional*, v.22, (110/111), p.22-28, janeiro/abril, 1993.
- \_\_\_\_\_.As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.10, n.1, p.129-139, janeiro/ abril, 1994.
- BORUCHOVITCH, E e MARTINI, M. L. Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. IN BORUCHOVITCH, E e BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001.

- BRAADLEY, B. P., MOGG, K. Mood and personality in recall of positive and negative information. *Behavior research and therapy*, v.32, n.1, p.137-141, january, 1994.
- BRENELLI, R. P. Piaget e a afetividade. In SISTO, F. F., OLIVEIRA, G. de C. e FINI, L. D. T. (org). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRYAN, J. H. et al. The relationship between fear of failure and learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, v.16, n.2, p.217-222, 1983.
- BUSS, A. H., DURKEE, A. An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, v.21, n.4, p.343-349, 1957.
- CARNEIRO, G. R. da S. *O autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 2002.
- CARRAHER, T. N., SCHLIEMANN, A. D. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- CASULLO, M. M. *El Questionario de Personalidad de Eysenck (EPQ)*. 1975.
- CESARINO, A. C. Comportamento agressivo-uma espécie de “abacaxi”. In ABRAMOVICH, F. *O sadismo de nossa infância*. São Paulo: Sumus, 1981.
- CHEBAT, J. C.; GELINAS-CHEBAT, C.; VANINSKI, A. e FILIATRAULT, P. The impact of mood on time perception, memorization and acceptance of waiting. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, v. 121, n.4, p.411-424, november, 1995.
- CIERKONSKI, Z. Studies of learning difficulties in nervous adolescents in secondary school. *Psychologia Wychowawcza*, v.18, n.5, p. 703-713, december, 1975.
- CLARIDGE, G. Eysenck’s contribution to the psychology of personality. In MODGIL, S. e MODGIL, C. *Hans Eysenck: consensus and controversy*. Philadelphia: The Falmer Press, 1986.
- CLONINGER, S. C. *Teorias da personalidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- COMTE-SPONVILLE, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- COOKSON, D. A study of difficulties in reading and understanding the Junior Eysenck Personality Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, v.40, p. 8-14, 1970.

- CORNWALL, A., BAWDEN, H. N. Reading disabilities and aggression: a critical review. *Journal of Learning Disabilities*, v.25, n.5, p.281-288, may, 1992.
- COURT, P. et al. Improving student behavior through social skills instruction. 1995.
- CRISTENSEN, B. J.; DANKO, G. P. , JOHNSON, R. C. Neuroticism and the belief that one is being scrutinized and evaluated by others. *Personality and Individual Differences*, v.15, n.3, p.349-350, september, 1993.
- CROOKES, T. G. et al. Extraversion and performance on Raven's Matrices in 15-16 year old children: an examination of Anthony's Theory of the development of extraversion. *British Journal of Educational Psychology*, v. 51, p.109-111, february, 1981.
- CRUZ, V. *Dificuldades de aprendizagem: fundamentos*. Portugal: Porto editora, 1999.
- CSORBA, J., DINYA, E. School achievement dysfunctional attitudes and personality dimensions among high school.
- CURI, N. M. *Atenção, memória e dificuldades de aprendizagem*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 2002.
- DADOUN, R. *A violência*. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- DAVINSON, H. H. et al. *Characteristics of successful school achievers from a severely deprived environment*. City Univ. of New York, 1962.
- DEFFENBACHER, J. L. et al. State-trait theory and the utility of the trait anger scale. *Journal of Counseling Psychology*, v.43, n.2, p.131-148, 1996.
- DELIN, C.R. et al. Patterns and preferences in recreational reading. *Australian Library Journal*, v.44, n.3, p.119-131, august, 1995.
- DENHAM, S. A.; LEHMAN, E. B.; MOSER, M. H. e REEVES, S. L. Continuity and change in emotional components of infant temperament. *Child Study Journal*, v. 25, n.4, p.289-308, 1995.
- DIAS, M. da G. B. B.; VIKAN, A. e GRAVAS, S. Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de psicologia*, v.5, n.1, Junho, 2000.

- DOCKRELL, J. e McSHANE, J. *Dificultades de aprendizaje en la infancia*. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.
- DOLLARD, J., DOOB, L. W., MILLER, N. E., MOWRER, O. H. e SEARS, R. R. Frustração e agressão. In MEGARGEE, E. I., HOKANSON, J. E. *A dinâmica da agressão: análise de indivíduos, grupos e nações*. São Paulo: EPU, 1939.
- DOLORES AVIA, M. La estabilidad de la personalidad y las implicaciones de los cambios terapéuticos de conducta. In DOLORES AVIA, M., SÁNCHEZ BERNARDOS, M. L. *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Ediciones Pirámide S. A., 1995a.
- \_\_\_\_\_. Los rasgos de personalidad: estructuras empíricas y representaciones cognitivas. In DOLORES AVIA, M., SÁNCHEZ BERNARDOS, M. L. *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Ediciones Pirámide S. A., 1995b.
- \_\_\_\_\_. Personas felices: las emociones positivas. In DOLORES AVIA, M., SÁNCHEZ BERNARDOS, M. L. *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Ediciones Pirámide S. A., 1995c.
- EL ZAHHAR, N., HOCEVAR, D. anxiety, arousability and neuroticism. 1984.
- ENSMINGER, M. E. et al. Scholl and family origins of delinquency: comparisons by sex. *Paper presented at the conference of society for life history research (Monterey, CA, november 25, 1981)*.
- ESCORIZA NIETO, J. Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. IN SANTIUSTE BERMEJO, V. e BELTRÁN LLERA, J. A. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editirial Síntesis, 1998.
- EVANS, D. R., STANGELAND, M. Development of the reaction inventory to measure anger. *Psychological Reports*, v.29, p. 412-414, 1971.
- EYSENCK, H. J. *The biological basis of personality*. Springfield: C. C. Thomas, 1967.
- \_\_\_\_\_. *The structure of human personality*. London: Methuen, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Estudio científico de la personalidad*. Buenos Aires: Paidos, 1971.
- \_\_\_\_\_. Relation between intelligence and personality. *Perceptual and Motor Skills*, v.32, n.2, p.637-638, 1971b.

\_\_\_\_\_. Personality and attainment: an application of psychological principles to educational objectives. *Higher Education*, v.1, n.1, p.39-52, 1972.

\_\_\_\_\_. *A model for personality*. New York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 1981.

\_\_\_\_\_. Um modelo de personalidade: rasgos generales. In DOLORES AVIA, M., SÁNCHEZ BERNARDOS, M. L. *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Ediciones Pirámide S. A., 1995c.

\_\_\_\_\_. Personality in primary school children: I. Ability and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, v.39, p.109-122, 1969.

EYSENCK, H. J., BATES, T. C. Intelligence, inspection time, and decision time. *Intelligence*, v.17, n.4, p.523-531, october/december, 1993.

EYSENCK, H. J., COOKSON, D. Personality in primary school children: II. Teacher's ratings. *British Journal of Educational Psychology*, v.39, p.123-130, 1969.

EYSENCK, H. J., EYSENCK, S. B. G. *Psychoticism as a dimension of personality*. London: Hodder and Stoughton, 1976.

EYSENCK, H. J., EYSENCK, M. W. *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Ediciones Pirámides, 1987.

EYSENCK, H. J., LONG, F. Y. A cross-cultural comparison of personality in adults and children: Singapore and England. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.50, n.1, p.124-130, january, 1986.

EYSENCK, S. B. G., et al. Extraversion, intelligence, and ability to draw a person. *Percepto and Motor Skills*, v.30, n.3, p.925-926, S.D.

FEDELI, M. *Temperamento, caráter, personalidade: ponto de vista médico e psicológico*. São Paulo: Paulus, 1997.

FENICHEL, O. *Teoria psicanalítica das neuroses: fundamentos e bases da doutrina psicanalítica*. São Paulo: Atheneu, 2000.

FERNÁNDEZ, A. Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, E. P., BORDIN, J. *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1993.

- FERSHBACH, S. Agressão. In CARMICHEL, L. *Manual de psicologia da criança: socialização*. São Paulo: EPU, 1975.
- FIAMENGGHI JUNIOR, G. A. *Motivos e emoções*. São Paulo: Mackenzie, 2001.
- FLORES-MENDOZA, C. E.; COLOM, R. B. e CASTILHO, A. V. Dificultades en el rendimiento escolar y la memoria de trabajo. *Boletim de psicologia*, v. 50, n.113, p.21-36, julho-dezembro, 2000.
- FONSECA, V. da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREUD, A. *O ego e os mecanismos de defesa*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1996.
- FREUD, S. Conferências introdutórias à psicanálise. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v. 16, 1916.
- \_\_\_\_\_. Ensaio sobre a vida sexual e a teoria das neuroses. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1906/1948.
- \_\_\_\_\_. Por que existe guerra (carta a Einstein, 1932). In MEGARGEE, E. I., HOKANSON, J. E. *A dinâmica da agressão: análise de indivíduos, grupos e nações*. São Paulo: EPU, 1976.
- FRIJDA, N. H. Las leis de la emoción. In DOLORES AVIA, M., SÁNCHEZ BERNARDOS, M. L. *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1995.
- FUKUI, L. Violência na escola. In: PAIVA, V. *Violência e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GARCIA SÁNCHEZ, J. N. Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. IN SANTIUSTE BERMEJO, V. e BELTRÁN LLERA, J. A. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.
- GERSTEN, R.; BAKER, S. e EDWARDS, L. Teaching expressive writing to students with learning disabilities. 1999.
- GILBERT, P., ALLAN, S. Assertiveness, submissive behavior and social comparison. *British Journal of Clinical Psychology*, v.33, n.3, p.295-306, september, 1994.

- GLANZ, J. Effects of stress reduction strategies on reducing test-anxiety among learning-disabled students. *Journal of Instructional Psychology*, v.21, n.4, p.313-317, december, 1994.
- GOH, D. S. J. et al. Intelligence and personality revisited: an experimental approach. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (New Orleans, LA, august 30 -september 3, 1974)*.
- GOLDSTEIN, A. P. *Student aggression: prevention, management, and replacement training*. New York: Guilford Press, 1994.
- GONZÁLEZ CABANACH, R. e VALLE ARIAS, A. Características afectivo – motivacionales de los estudiantes com dificultades de aprendizaje. IN SANTIUSTE BERMEJO, V. e BELTRÁN LLERA, J. A. *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.
- GRAHAM, S; HARRIS, K e LARSEN, L. Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: Research & Practice*, v. 16, n.2, p.74-84, may, 2001.
- GRAY, J. A. *A psicologia do medo e do "stress"*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1971.
- GRUNDY, D. Writing anxiety. *Arts in Psychotherapy*, v. 12, n.3, p.151-156, 1985.
- GUERRERO, P. V. T. *Desenvolvimento cognitivo, aceitação social entre pares e dificuldade de aprendizagem na escrita*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 2002.
- GUIMARÃES, A. M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papyrus, 1985.
- HAITCH, R. How Tillich and Kohut both find courage in faith. *Pastoral Psychology*, v.44, n.2, p. 83-97, november, 1995.
- HALL, C. S.; LINDZEY, G e CAMPBELL, J. B. *Teorias da personalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HALL, C. W.; SPRUILL, K. L. e WEBSTER, R. E. Motivational and attitudinal factors in college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, v.25, n.2, p.79-86, 2002.
- HARRIS, P. L. *Criança e emoção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

- HEAVEN, P. C. L. , SHOCHET, I. M. Dimensions of neuroticism: relationship with gender and personality traits. *Personality and individual differences*, v.18, n.1, p.33-37, january, 1995.
- HELLER, W. Neuropsychological mechanisms of individual differences in emotion, personality, and arousal. *Neuropsychology*, v. 7, n. 4, p. 476-489, october, 1993.
- HONIG, A., WITTMER, D. S. Helping children become more prosocial: tips for teachers. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for the educational of young children (Denver, CO, november 7-9, 1991)*.
- HOSFORD, R. E., MOSS, C. S. Anger/ stress management program for correctional institutions: staff guide. *International Journal of Eclectic Psychotherapy*, v.1, n.1, p.20-32, october, 1982.
- HUBBARD, J. A. Emotion expression processes in children's peer interaction: the role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development*, v.72, n. 5, september, 2001.
- HUDLEY, C. Reducing peer directed aggression in the elementary grades: the effects of an attribution retracing program. *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (61<sup>st</sup>, Indianapolis, IN, march 30/ april 2, 1995)*.
- IACHINI, S.; GIUSBERTI, F. e CICOGNA, P. Imagery and emotions. *Imagination, Cognition and Personality*, v.15, n.1, p.59-73, 1995.
- IAKOBSON, P. *Psicologia de los sentimientos*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1975.
- ITANI, A. A violência no imaginário dos agentes educativos. In *Na mira da violência – A escola e seus agentes*. São Paulo: Unicamp, 1998 (Cadernos Cedes 47).
- JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M. e MACHADO, V. L. S. Aspectos afetivos e o desempenho acadêmico de escolares. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v.15, n.2, p. 153-162, maio-agosto, 1999.
- JARDIM, W. R. de S. *Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental: manual de identificação e intervenção*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- KENDALL, P. C. e MINDEL, S. M. P. Cognitive behavior treatments. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v.23, n.1, p.107-124, february, 1995.

- KING-SEARS, M. E. e BONFILS, K. A. Self – management instruction for middle school students with LD and ED. *Intervention in school and clinic*, v.35, n.2, p.96-107, november, 1999.
- KINSMAN, R. A.; DIRKS, G.F. e JONES, N. F. Levels of psychological experience in asthma: general and illness-specific concomitants of panic-fear personality. *Journal of clinical psychology*, v.36, n.2, p.552-561, april, 1980.
- LAJONQUIÈRE, L. de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- LANG, M. Silence therapy with holocaust survivors and their families. *Australian and New Zeland Journal of Family Therapy*, v.16, n.1, p.1-10, march, 1995.
- LA TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- LEGNAME de, M. S. L. e PEREZ-RAMOS, A. M. de Q. Distúrbios emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem escolar. *Interações: estudos e pesquisas em psicologia*, v.2, v.1, p.127-138, 1996.
- LIMA, B. Teoria e prática do sistema. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 02 jan. 2003. Cotidiano, p.C3.
- LIWAG, M.D. e STEIN, N. L. Children’s memory for emotional events: the importance of emotion-related retrieval cues. *Journal of Experimental child Psychology*, v.60, n.1, p.2-31, august, 1995.
- LORR, M., WUNDERLICK, R. A. A measure of impulsiveness and its relations to extraversion. *Educational and Psychological Measurement*, v.45, n.2, p.251-257, 1985.
- LOWEN, A. *Alegria*. São Paulo: Summus, 1997.
- LYYTINEN, P. et al. Mother-child teaching strategies and learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, v.27, n.3, p.186-192, march, 1994.
- MACHADO, V. L. S.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M. e BESSA, L. C. D. Crianças com dificuldades na aprendizagem escolar: características de comportamento conforme avaliação de pais e professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.46, n.3/4, p.119-138, julho-dezembro, 1994.

- MAQSUD, M. Relationships of some personality variables to academic attainment of secondary school pupils. *Educational Psychology*, v.13, n.1, p.11-18, 1993.
- \_\_\_\_\_. Psychoticism, extraversion and neuroticism among Batswana adolescents. *Journal of Social Psychology*, v.132, n.2, p.275-276, april, 1992.
- MARGALIT, M. Academic competence and social adjustment os boys with learning disabilities and boys with behavior disorders. *Journal of Learning Disabilities*, v. 22, n.1, p. 41-45, 1989.
- MARGALIT, M. e ZAK, I. Anxiety and self-concept of learning disable children. *Journal of Learning Disabilities*,v.17, n.9, p.537-539, november, 1984.
- MARINO JUNIOR, R. *Fisiologia das emoções: introdução à neurologia do comportamento, anatomia e funções do sistema límbico*. São Paulo: sarvier, 1975.
- MARTINELLI, S. de C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. IN SISTO, F. F., BORUCHOVITCH, E., FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P., MARTINELLI, S de C. (orgs). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*, 2001.
- MARTURANO, E. M. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 2, n.15, p.135-142, maio, 1999.
- MASSOLO, M. Agressividade: um enfoque psicanalítico. In: GROSSI, E. P., BORDIN, J. *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MAY, R. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- MENEGHEL, S. N.; GIUGLIANI, E.J. e FALCETO, O. Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. *Cadernos de Saúde Pública*, v.14, n.2, Junho, 2000.
- MILLS, N. D. como prevenir o fracasso escolar. *Temas sobre desenvolvimento*, v.43, n.8, p.15-19, março-abril, 1999.
- MIROWSKY, J. e ROSS, C. E. Sex differences in distress: real or artifact? *American Sociological Review*, v.60, n.3, p. 449-468, june, 1995.
- MISRAHI, R. *A felicidade: ensaio sobre a alegria*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

- MITCHELL, M. M. Able but not motivated? The relative effects of happy and sad mood on persuasive message processing. *Communication monographs*, v.67, n.2, p.215-226, July, 2000.
- MORAIS, R. *Violência e educação*. Campinas: Papirus, 1995.
- MOST, T. e GREENBANK, A. Auditory, visual, and auditory-visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities, and their relationship to social skills. *Learning Disabilities: research & practice*, v.15, n.2, p.171-178, 2000.
- MUSCOTT, H. S. Techniques for avoiding counteraggressive responses when teaching youth with aggressive behavior. *Journal of Emotional and Behavior Problems*, v.4, n.1, p.41-44, 1995.
- NEACSUI, G.; MARCUS, S.; GLERGLINESAR, R. e LAUCAN, D. S. Un profil factorial posibil al precompetenței didactice. A possible factorial profile of didactic precompetence. *Revista de Psihologie*, v.41, n.1, p.19-25, January-March, 1995.
- NEDATE, Y e TAGAMI, F. Effects of happiness training program on subjective well-being modification. *Japanese Journal of Educational Psychology*, v.43, n.2, p.65-72, June, 1995.
- NICASIO GARCÍA, J. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- NINNESS, H. A. C., et al. The effect of a self-management training package on the transfer of aggression control procedures in the absence of supervision. *Behavior Modification*, v.19, n.4, p.464-490, October, 1995.
- NUNES, A. N. de A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. *Psicologia: teoria e Pesquisa*, v.6, n.2, p.139-154, 1990.
- NÚÑEZ PÉREZ, J. C. e GONZÁLEZ - PUMARIEGA, S. Intervención sobre los déficits afectivos y motivacionales en alumnos con dificultades de aprendizaje. IN SANTIUSTE BERMEJO, V. e BELTRÁN LLERA, J. A. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.
- OLIVEIRA, G. de C. *Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 1992.
- PACHECO, L. M. B. *Traços de personalidade e aprendizagem por conflito sócio-cognitivo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 1998.

- PAÍN, S. *A função da ignorância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- PALKOVIC, V. Influencing the achievement of children in experimental learning by positive and negative verbal reinforcement. *Psychologia a Patopsychologia Dietada*, v.14, n.1, p. 27-36, 1979.
- PARISH, J. G. ; PARISH, T. S. e BATT, S. School happiness and school success: an investigation across multiple grade levels. 2000.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz editor, 1991.
- PERIOLAT, J., NAGER, N. The positive aspects of aggressive behavior in young children. 1998.
- PERROT, M. Funções da família. In PERROT, M. et al. *História da vida privada: da revolução francesa à primeira guerra*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.
- PERVIN, L. A. El estudio científico de la personalidad. In DOLORES AVIA, M., SÁNCHEZ BERNARDOS, M. L. *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1995.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964.
- PROEGER, C. e MYRICK, R. D. Teaching children to relax. *Research Bulletin*, v.14, n.3, 1980.
- RASKIND, M. H.; GOLDBERG, R. J.; HIGGINS, E. L. e HERMAN, K. L. Teaching “life success” to students with L”: lessons learned from a 20 year study. *Intervention in school and clinic*, v.37, n.2, p.201-208, march, 2002.
- RATERINK, G. V. Why do some students succeed? *American School Board Journal*, v.189, n.2, p.31, february, 2002.
- REDL, F., WINEMAN, D. *A criança agressiva*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- REGANICK, K. A. Using classic literature to reduce violence and aggression in emotionally handicapped adolescents. 1991.
- RIDING, R. J., TEMPEST, J. Spelling and learning style in children. *Educational Psychology*, v.6, n.4, p.313-320, 1986.

- ROAZZI, A.; FEDERICCI, F. C. e WILSON, M. A estrutura primitiva da representação social do medo. *Psicologia: reflexão e crítica*, v.14, n.1, Porto alegre, 2001.
- RODRIGUES, J. C. *A violência escolar na perspectiva dos atores da escola estadual Jorge Amado*. Dissertação de Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2001.
- RODRIGUES, M. *Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- ROSS, A. *Distúrbios psicológicos na infância*. Mc Graw Hill do Brasil, S.D.
- RUIZ-CABALLERO, J. A., BERMUDEZ, J. Neuroticism, mood, and retrieval of negative personal memories: erratum. *Journal of General Psychology*, v.122, n.3, p. 285, july, 1995.
- SAIFER, S. Dealing with hitting and aggression in the classroom. *NHSA Journal*, v.15, n.1, p.37-39, 1996.
- SÁNCHEZ BERNARDOS, M. L. Las cinco dimensiones básicas de la personalidad. In DOLORES AVIA, M., SÁNCHEZ BERNARDOS, M. L. *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1995.
- SÁNCHEZ BERNARDOS, M. L. e DOLORES AVIA, M. Introducción. In DOLORES AVIA, M., SÁNCHEZ BERNARDOS, M. L. *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1995.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E., MARTÍNEZ MARTÍN, J. Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J.A. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.
- SCHLOZMAN, S. C. The shrink in the classroom: too sad to learn? *Educational Leadership*, v.59, n.1, p.80-89, september, 2001.
- SINGER, J.; SALOVEY, P. *The remembered self: emotion and memory in personality*. New York: Free Press, 1993.
- SISTO, F. F. *Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças*. Rio de Janeiro: vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Escala de Traços de Personalidade para Crianças*. Faculdade de Educação. UNICAMP, 1998.

- \_\_\_\_\_. Rendimento acadêmico e processos cognitivos: algumas mudanças no paradigma da avaliação. In SISTO, F. F.; SBARDELINI, E. T. B. e PRIMI, R. *Contextos e questões da avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- \_\_\_\_\_. Dificuldades de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (Adape). In SISTO, F.F., BORUCHOVITCH, E., FINI, L. D. T., BRENELLI, R. P., MARTINELLI, S. de C. (orgs). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*, 2001.
- SISTO, F. F. e BAZI, G. A. do P. *Autopercepção de sentimentos*. 1999 (mimeo.)
- SISTO, F. F. et al. A integridade do ego e o desempenho na escrita. IN SISTO, F. F., BORUCHOVITCH, E., FINI, L. D. T., BRENELLI, R. P., MARTINELLI, S. de C. (orgs). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*, 2001.
- SISTO, F. F. e URQUIJO, S. Personalidade. In SISTO, F. F., OLIVEIRA, G. de C. e FINI, L. D. T. (org). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SLABY, R. et al. Early violence prevention: tools for teachers of young children. 1995.
- SMITH, C. e STRICK, L. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre: Artes médicas, 2001.
- SMITH, D., BATES, M., BATES, F., LAUGHLIN, J. D. Development of the multidimensional school anger inventory for males. *Psychology in the schools*, v.35, n.1, p. 1-15, 1998.
- SMITH, S. W. Effects of a metacognitive strategy on aggressive acts and anger behavior of elementary and secondary-aged students. *Florida Educational Research Council Research Bulletin*, v.24, n.1, 1992.
- SOUZA, A. R. M. *Dificuldades de aprendizagem em escrita, memória e contradições*. São Paulo, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000. Dissertação (mestrado em Educação).
- SPAULDING, A. M. A qualitative case study of teacher-student micropolitical interaction: the strategies, goal, and consequences of student resistance. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, april 18-22, 1995)*.
- SPIELBERGER, C. D. *Tensão e ansiedade*. São Paulo: Hasper & Row do Brasil LTDA, 1981.
- SYLWESTER, R. How emotions affect learning. *Educational-leadership*, V.52, n.2, p. 60-65, 1994.

- TAMAKI, S. *Adolescent anger control*. Saskatchewan School Trustees Association, 1994.
- TANGNEY, J. P.; FISCHER, K. W. *Self-conscious emotions: the psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*. New York: Free Press, 1993.
- TIBA, I. *Disciplina: o limite na medida certa*. São Paulo: Editora Gente, 1996.
- TILLICH, P. *A coragem de ser*. Paz e Terra, S.D.
- TRAIN, A. *Ajudando a criança agressiva: como lidar com crianças difíceis*. Campinas: Papirus, 1997.
- VAIL, P. L. *Emotion: the on off switch for learning*. USA: Modern Learning Press, 1994.
- VAN ACKER, R. Types of youth aggression and violence and implications for prevention and treatment. 1996.
- VAUGHN, S.; LEVY, S.; COLEMAN, M. e BOS, C. S. Reading instruction for students with LD and EBD: a synthesis of observation studies. *Journal of special education*, v.36, n.1, p.2-13, 2002.
- VERZTMAN, J. S. *Tristeza e depressão: pensando nos problemas da vida*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- VISCOTT, D. *A linguagem dos sentimentos*. São Paulo: Summus, 1982.
- WALKER, D. Preventing violence in schools. *Research Roundup*, v.11, n.2, 1995.
- WEHBY, J. H. Issues in the assessment of aggressive behavior. *Preventing School Failure*, v.38, n.3, p.24-28, 1994.
- WILSON, R.G., LYNN, R. Personality, intelligence components and foreign language attainment. *Educational Psychology*, v.10, n.1, p.57-71, 1990.
- WINNICOTT, D. W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WINSTON, A. S.; KENYON, B.; STEWARDSON, J. e LEPINE, T. Children's sensitivity to expression of emotion in drawings. *Visual Arts Research*, v. 21, n.1, p.1-14, 1995.
- ZIMERMAN, D. E. *Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ZUQUIM, J. *Infância e crime na história da psicologia no brasil: um estudo de categorias psicológicas na construção histórica da infância criminalizada na primeira república*. Tese de Doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, 2001.

## *ANEXOS*

*Instruções:* O texto deve ser ditado sem alteração da voz, pronunciando uma palavra por vez, e as palavras não devem ser repetidas.

### *Uma tarde no campo*

José ficou bastante alegre quando lhe contaram sobre a festinha na chácara da Dona Vanda. Era o aniversário de Amparo.

Chegou o dia. Todos comeram, beberam e fizeram muitas brincadeiras engraçadas.

Seus companheiros Cássio, Márcio e Adão iam brincar com o burrico. As crianças gostam dos outros animais, mas não chegam perto do Jumbo, o cachorro do vizinho. Ele é mau e sai correndo atrás da gente.

Mário caiu jogando bola e machucou o joelho. O médico achou necessário passar mercúrio e colocou um esparadrapo.

Valter estava certo. Foi difícil voltar para casa, pois estava divertido.

Pensando em um dia quente de verão, tenho vontade de visitar meus velhos amigos.

*Escala de Traços de Personalidade para Crianças*

*(Sisto, 1998)*

**Instruções:** As perguntas referem-se a diferentes formas de pensar e de sentir. Por favor, responda cada uma delas por SIM ou por NÃO, segundo o seu modo de pensar ou sentir. Não há respostas corretas ou incorretas, nem também são perguntas enganosas.

**Perguntas**

1. Você gosta de fazer piadas que, às vezes, podem incomodar aos outros?
2. Você gostaria que outros meninos tivessem medo de você?
3. Você é muito alegre e divertido(a)?
4. Algumas vezes você se sente triste sem saber por quê?
5. Você gosta, às vezes, de fazer os animais ficarem bravos ou nervosos?
6. Alguma vez você fingiu que não ouvia quando alguém estava chamando você?
7. Você gostaria de visitar um velho castelo em ruínas?
8. Você pensa, com frequência, que a vida é muito triste?
9. Você é mais briguento(a) que as outras crianças?
10. Você se incomoda muito quando os mais velhos dizem não quando você pede alguma coisa para eles?
11. Você gostaria de ser ator em uma peça de teatro organizada na escola?
12. Você se chateia facilmente quando dizem que você está errado?
13. Você acha que alguém pensa que você fez alguma coisa errada e quer se vingar de você?
14. Você acha que deve ser muito divertido patinar no gelo?
15. Você, freqüentemente, se sente cansado sem saber por quê?
16. No geral, você gosta de incomodar os outros?
17. Você sempre fica calado(a) quando os adultos estão falando?
18. Em geral, você toma iniciativa para fazer novos amigos?
19. Você acha que entra em mais brigas que as outras crianças?
20. Alguma vez você disse um palavrão ou xingou alguém?
21. Você gosta de contar piadas ou histórias engraçadas?
22. Em sala de aula, você se mete em mais confusões que os outros colegas?
23. Você tem diferentes passatempos ou diversões?
24. Algumas coisas chateiam você e deixam você triste com mais facilidade?
25. Você gosta de fazer piadas ou brincadeiras com os outros?
26. Você sempre lava as mãos antes de comer?
27. Você acha divertido ver uma turma de meninos assustar um menino menor?
28. Às vezes, você está tão inquieto(a) que não consegue ficar sentado(a)?
29. Você fica preocupado(a) durante muito tempo quando você pensa que fez uma bobagem?
30. Alguma vez você foi muito desobediente com seus pais?
31. Você gosta de espirrar água ou pular no água numa piscina ou no mar?
32. Alguma vez você sentiu vontade de matar aula e não ir para a escola?
33. Alguma vez você roubou num jogo?
34. Algumas vezes você se sente alegre e outras vezes triste, sem saber por quê?
35. Quando não há um cesto de lixo perto, você joga os papéis no chão?

*Autopercepção de Sentimentos*  
(Sisto e Bazi, 1999)

*Instruções:* As perguntas referem-se a diferentes formas de pensar e de sentir. Por favor, responda cada uma delas por SIM ou por NÃO.

*Agressividade no contexto escolar*

1. Odeio as pessoas da minha escola.
2. Penso que as pessoas da minha escola me desejam mal.
3. Faço brincadeiras com as pessoas da minha escola que deixam elas chateadas.
4. Implico com as pessoas da minha escola.
5. Faço inimigos facilmente na escola.
6. Machuco meus colegas da escola quando tenho vontade.
7. Tudo me irrita na escola.
8. Sou agressivo com meus colegas.

*Agressividade no contexto familiar*

1. Bato nos meus irmãos para defender os meus direitos.
2. Quando as pessoas da minha casa me xingam, sinto raiva.
3. Ao discutir com alguém da minha família, acabo brigando.
4. Gosto de ameaçar os meus irmãos.
5. Gosto de implicar com meus irmãos.
6. Falo mal dos meus parentes que me tratam mal.
7. Quando meus familiares gritam comigo, também grito com eles.
8. Bato em meus irmãos quando me provocam.

*Alegria*

1. Fico alegre quando consigo ajudar alguém.
2. Considero-me uma pessoa alegre.
3. Sou uma pessoa divertida.
4. Sinto-me bem mesmo quando estou sozinho.
5. Alegro-me quando consigo fazer as coisas.
6. Procuro me animar mesmo quando as coisas dão erradas.
7. Fico entusiasmado quando tenho coisas novas para fazer.
8. Quando me convidam para fazer alguma coisa fico contente.

*Tristeza*

1. Quando fico triste demoro para me animar.
2. Quando acordo me sinto triste.
3. Sinto-me triste porque penso que faço tudo errado.
4. Fico triste facilmente.
5. Quando tenho problemas fico tão triste que não consigo fazer mais nada.
6. Mesmo quando estou passeando fico triste.
7. O que faço me entristece.
8. Fico triste mesmo quando estou com meus amigos.

***Medo***

1. Tenho medo de fazer as coisas sozinho.
2. Tenho medo de altura.
3. Quando chove muito fico assustado.
4. Sinto-me mal quando estou em lugares fechados.
5. Fico apavorado quando estou no meio da multidão.
6. Fico apavorado no escuro.
7. Quando encontro pessoas desconhecidas fico assustado.
8. Tenho medo.

***Coragem***

1. Tenho coragem de enfrentar situações novas.
2. Sou mais corajoso que meus amigos.
3. Gosto de estar em lugares perigosos.
4. Escolho fazer atividades que apresentem desafios.
5. Enfrento situações que me dão medo.
6. Gosto de assistir filmes de terror.
7. Quando vou ao parque escolho os brinquedos mais perigosos.
8. Enfrento o perigo sem desistir.