

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – Doutorado
Orientador: Fermino Fernandes Sisto

*Comportamento de Escolares: aspectos
acadêmicos e psicossociais na
sala de aula*

Lilian Miranda Bastos Pacheco



Campinas / SP
Fevereiro de 2003

LÍLIAN MIRANDA BASTOS PACHECO

***Comportamento de Escolares: aspectos
acadêmicos e psicossociais na
sala de aula***

Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Psicologia da Educação junto a Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

Fevereiro - 2003

© by LÍlian Miranda Bastos Pacheco, 2003.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Pacheco, LÍlian Miranda Bastos.

P115c Comportamento de escolares : aspectos acadêmicos e psicossociais na sala de aula / LÍlian Miranda Bastos Pacheco. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Fermino Fernandes Sisto.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Dificuldade de aprendizagem. 2. Escrita. 3. Personalidade. 4. Ajustamento social. 5. Psicologia educacional. 6. Diagnóstico. I. Sisto, Fermino Fernandes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-058-BFE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
TESE DE DOUTORADO

COMPORTAMENTO DE ESCOLARES: ASPECTOS ACADÊMICOS E
PSICOSSOCIAIS NA SALA DE AULA

LÍLIAN MIRANDA BASTOS PACHECO

PROF. DR. FERMINO FERNANDES SISTO

Este exemplar corresponde à
redação final da tese defendida por
Lílian Miranda Bastos Pacheco e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____.

Orientador

Comissão Julgadora:

*Gostaria de dedicar este trabalho aos professores leigos,
rurais, cosmopolitas;*

*aos professores que se dedicam em aprimorar a ação
pedagógica, aos nossos queridos professores primários;*

*aos já extintos, mas, em muitos casos, sobreviventes
professores da escola normal;*

aos que se dedicam à arte de ensinar.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, ao meu mestre, Professor Doutor Fermino Fernandes Sisto, pelas ricas oportunidades de pesquisa, estudos, reflexões, diálogos e críticas, pelo incentivo à produção e pela orientação ao longo do curso de pós-graduação.

Gostaria de agradecer aos membros da Banca: Acácia Aparecida de Angeli Santos, Lucila Diehl Tolane Fini, Gislene Campos Oliveira, Maria Cristina Rodrigues Azevedo Jolly e os suplentes: Ana Paula Noronha e Valério José Arantes, pela leitura atenciosa e pelas importantes contribuições feitas.

Gostaria de agradecer à minha família, aquela definida pelos laços de sangue, e também aquela mais ampla, definida por laços de comunhão, pelo apoio ao longo da vida, nos momentos decisivos, pois, sem essas pessoas, eu não conseguiria realizar este trabalho.

Gostaria de agradecer aos responsáveis pelo Programa de Incentivo à Capacitação Docente e Técnica (PICDT), em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pela concessão de bolsa de estudo para a realização deste trabalho.

Gostaria de agradecer às queridas *mulheres* que tiveram a paciência de ler este texto, no intuito de identificar minhas dificuldades de aprendizagem na escrita, orientando-me sobre como corrigi-las, favorecendo, assim, o trabalho do leitor. Muitíssimo obrigada Arlete, Ana Telma e Solange.

Quero agradecer a cada uma das pessoas com as quais tive oportunidade de conviver, trocar idéias, sonhos, emoções e frustrações, nos quatro anos em que estive envolvida com este trabalho; mas vou pedir-lhes licença para mencioná-los a partir de sua origem geográfica:

- aos amigos, colegas, professores e funcionários do Estado da Bahia: os soteropolitanos, os feirenses, os valentianos, os do litoral e os da Chapada Diamantina;

- aos amigos, colegas, professores e funcionários ligados à UNICAMP: os paulistanos, campineiros, pretensos valinenses, paranaenses; assim como os chilenos, colombianos e argentinos.

O Rio

[...]

*Tudo o que encontrei
na minha longa descida,
montanhas, povoados,
caieiras, viveiros, olarias,
mesmo esses pés de cana
que tão iguais me pareciam,
tudo levava um nome
com que poder ser conhecido.
A não ser esta gente
que pelos mangues habita:
eles são gente apenas
sem nenhum nome que os distinga;
que os distinga na morte
que aqui é anônima e seguida.
São como ondas de mar,
uma só onda, e sucessiva.*

*A não ser esta cidade
que vim encontrar sob o Recife:
sua metade podre
que com lama podre se edifica.
É cidade sem nome
sob a capital tão conhecida.
Se é também capital,
será uma capital mendiga.
É cidade sem ruas
e sem casas que se diga.
De outra qualquer cidade
possui apenas polícia.
Desta capital podre
só as estatísticas dão notícia,
ao medir sua morte,
pois não há o que medir em sua vida.*

*Conheço toda a gente
que deságua nestes alagados.
Não estão no nível de cais,
Vivem no nível da lama e do pântano.
Gente de olho perdido
olhando-me sempre passar
como se eu fosse trem
ou carro de viajar.
É gente que assim me olha
desde o sertão do Jacarará;
gente que sempre me olha
como se, de tanto me olhar,
eu pudesse o milagre
de, num dia ainda por chegar,
levar todos comigo,
retirantes para o mar.*

*A um rio sempre espera
um mais vasto e ancho mar.
Para a gente que desce
é que nem sempre existe esse mar,
pois eles não encontram
na cidade que imaginavam mar
senão outro deserto
de pântanos perto do mar.
Por entre esta cidade
ainda mais lenta é minha pisada;
retardo enquanto posso
os últimos dias da jornada.
Não há talhas que ver,
muito menos o que tombar:
há apenas esta gente
e minha simpatia calada.
[...]*

João Cabral de Melo Neto

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mensuração da Dimensão P	67
Figura 2 – Histograma da Subescala de Ajustamento Familiar	94
Figura 3 – Histograma da Subescala de Ajustamento Escolar	95
Figura 4 – Histograma da Subescala de Ajustamento Pessoal	96
Figura 5 – Histograma da Subescala de Ajustamento Global	97
Figura 6 – Histograma da Subescala Extroversão	98
Figura 7 – Histograma da Subescala Neuroticismo	99
Figura 8 – Histograma da Subescala Psicoticismo	100
Figura 9 – Histograma da Subescala Sinceridade	101

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Classificação de DA na escrita	84
Quadro 2 – Medidas de Precisão da <i>Escala de Ajustamento Social</i>	86
Tabela 1 – Frequência (<i>f</i>) e porcentagem (%) dos sujeitos sem/com dificuldades de aprendizagem na escrita (DA)	91
Tabela 2 – Distribuição de frequência, média e desvio-padrão de dificuldades de aprendizagem na escrita (DA) por gênero	92
Tabela 3 – Média e desvio-padrão de sujeitos com dificuldades de aprendizagem na escrita por grupo de idade	92
Tabela 4 – Dificuldades de aprendizagem na escrita, pontuações médias e desvio-padrão na subescala de Adaptação Familiar	102
Tabela 5 – Dificuldades de aprendizagem na escrita, pontuações médias e desvio-padrão na Subescala de Adaptação Escolar	102
Tabela 6 – Dificuldades de aprendizagem na escrita, pontuações médias e desvio-padrão na Subescala de Adaptação Pessoal	103
Tabela 7 – Dificuldades de aprendizagem na escrita, pontuações médias e desvio-padrão na Escala de Adaptação	103
Tabela 8 – Dificuldades de aprendizagem na escrita e pontuações médias e desvio-padrão na Escala de Neuroticismo	105
Tabela 9 – Dificuldades de aprendizagem na escrita e pontuações médias e desvio-padrão na Escala de Extroversão	105
Tabela 10 – Dificuldades de aprendizagem na escrita e pontuações médias e desvio-padrão na Escala de Psicoticismo	106
Tabela 11 – Dificuldades de aprendizagem e pontuações médias e desvio-padrão na Escala de Sinceridade	106

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar se os aspectos psicossociais podem diferenciar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (DA) acentuadas na escrita (grupo dois – G2) dos que não a apresentam (grupo um – G1). Para buscar subsídios que fundamentassem essa idéia, realizou-se um estudo através do qual foram analisadas as respostas de 123 alunos da 3ª série do Ensino Fundamental, pertencentes a quatro escolas da rede pública de Campinas e subdistritos, distribuídos em 63 (51,2%) meninos e 60 (48,8%) meninas, na faixa etária de 8 a 12 anos, com idade média de 9 anos e 6 meses. A presença de alunos com mais de 9 anos nesta série sinaliza para alguma interrupção ou atraso no processo de aprendizagem escolar. Um instrumento - *Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem na Escrita (ADAPE)* - foi utilizado como critério de mensuração das DA na escrita, servindo para classificar os dois grupos. Apesar do conceito de DA envolver grupos heterogêneos de crianças, algumas características comuns aos subgrupos são apontadas na literatura, destacando-se um padrão persistente de comportamentos mal adaptados em sala-de-aula e baixo desempenho acadêmico ao longo do tempo. O presente estudo investigou a relação entre variáveis psicossociais e as DA na escrita. Para tanto, foram utilizados dois outros instrumentos brasileiros: *Ajustamento Social* (Adaptação: familiar, escolar e pessoal) e *Escala de Personalidade para Crianças* (extroversão, neuroticismo, psicoticismo, sinceridade/dissimulação social). As variáveis *Adaptação Escolar*, *Neuroticismo* e *Dissimulação Social* foram capazes de diferenciar os dois grupos G1 e G2, revelando alguns índices de fragilidade no processo de ensino/aprendizagem escolar e a necessidade de formação continuada do professor e de serviço de apoio pedagógico.

ABSTRACT

This research had the objective of verifying if the psychosocial aspects may differentiate the students who present serious learning disabilities (LD) in writing (group two – G2) from the ones who don't (group one – G1). The research was done with 123 of the third grade elementary school students from four public schools in Campinas/SP and its districts. There were 63 boys and 60 girls ranging from 8 to 12 years old, with the average age of 9 ½. The presence of students over 9 years old in this stage of schooling indicates that there was either an interruption or a delay in the learning process. A tool evaluation of LD in writing (*Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem na Escrita – ADAPE*) was used as a criterion to classify the two groups. Even though the concept of LD takes into account heterogeneous groups of children, some common characteristics have been mentioned in the literature, above them the persistent pattern of misbehaving in class and the low academic achievement over the years. The present study investigated the relation between the psychosocial variables and the LD in writing. The other Brazilian evaluation tools used were: *Ajustamento Social* (social adjustment and its subscales ; family, school and personal adaptation) and the *Escala de Personalidade para Crianças* (scale to children's personality with its subscales: extroversion, neuroticism, psychoticism and social dissimulation). The variables *school adaption*, *neuroticism* and *social dissimulation* could establish the differences between the two groups: G1 and G2, showing some indications of frailty in the teaching/learning process in school and the need of a continuous teacher training program and of a pedagogical support service.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA E CONCEITO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	7
1.1 HISTÓRIA E ENFOQUES	7
1.2 EM BUSCA DE UM CONCEITO DE DA	13
1.3 COMO O DIAGNÓSTICO DE DA NA ESCRITA É ABORDADO NAS PESQUISAS	17
1.4 DIAGNÓSTICO	17
1.5 CONCEITO, OBSTÁCULOS, CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO DAS DA NA ESCRITA NO BRASIL	21
1.6 INSTRUMENTOS ESPECÍFICOS	23
1.7 INSTRUMENTOS BASEADOS NO CURRÍCULO	26
CAPÍTULO 2 - AJUSTAMENTO DO COMPORTAMENTO AO MEIO AMBIENTE ESCOLAR	33
2.1 DIMENSÃO SOCIAL DO SER HUMANO	33
2.2 PESQUISAS SOBRE AJUSTAMENTO DO COMPORTAMENTO	40
2.3 CONCEITOS DE AJUSTAMENTO COMO COMPETÊNCIA SOCIAL	42
2.4 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM COMO SUBCATEGORIA DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO	44
2.5 VARIÁVEIS RELACIONADAS AO AJUSTAMENTO E DESEMPENHO ESCOLAR	46
2.5.1 Rejeição e Comportamentos Anti-sociais	46
2.5.2 Gênero	48
2.5.3 Personalidade	49
2.6 INSTRUMENTOS DE MENSURAÇÃO DA ADAPTAÇÃO	52
CAPÍTULO 3 - PERSONALIDADE	55
3.1 CAMPO DE ESTUDO	55
3.2 CONCEITOS DE PERSONALIDADE NA PSICOLOGIA	57
3.3 PERSONALIDADE: DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E COGNITIVO	59
3.4 ELEMENTOS DA PERSONALIDADE	62
3.5 O MODELO BI-DIMENSIONAL: EXTROVERSÃO E NEUROTICISMO	63
3.6 A DIMENSÃO PSICOTICISMO E ADEQUAÇÃO SOCIAL – ESCALA L	66
3.7 TRAÇOS DE PERSONALIDADE E DESEMPENHO ESCOLAR	69
3.8 TRAÇOS DE PERSONALIDADE E AJUSTAMENTO DO COMPORTAMENTO NA ESCOLA	75
3.9 INSTRUMENTO ADAPTADO AO BRASIL	77

CAPÍTULO 4 -DELINEAMENTO DA PESQUISA	79
4.1 PROBLEMA	79
4.2 OBJETIVO	60
4.3 HIPÓTESE	60
4.4 PARTICIPANTES	81
4.5 PROCEDIMENTO	81
4.6 INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE	82
CAPÍTULO 5 -ANÁLISE DOS RESULTADOS	91
5.1 DA POR GÊNERO E IDADE	92
5.2 AJUSTAMENTO SOCIAL, GÊNERO E IDADE	93
5.2.1 Ajustamento Familiar	93
5.2.2 Ajustamento Escolar	94
5.2.3 Ajustamento Pessoal	96
5.2.4 Ajustamento Global	97
5.3 TRAÇOS DE PERSONALIDADE, GÊNERO E IDADE	98
5.3.1 Extroversão	98
5.3.2 Neuroticismo	99
5.3.3 Psicoticismo	99
5.3.4 Sinceridade/Dissimulação Social (S)	100
5.4 DA E AJUSTAMENTO SOCIAL	101
5.4.1 Ajustamento Familiar	102
5.4.2 Ajustamento Escolar	102
5.4.3 Ajustamento Pessoal	103
5.4.4 Ajustamento	103
5.5 DA E TRAÇOS DE PERSONALIDADE	104
5.5.1 Neuroticismo	105
5.5.2 Extroversão	105
5.5.3 Psicoticismo	106
5.5.4 Sinceridade/dissimulação social	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS COMPLEXIDADES NO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	109
REFERÊNCIAS	129

INTRODUÇÃO

A cada início de ano letivo, o professor do Ensino Fundamental faz seu planejamento acadêmico, momento em que perpassam em sua mente orientações teórico-metodológicas, conflitos interpessoais, diretrizes institucionais, desejos e inquietações. A homogeneidade dos conteúdos acadêmicos choca-se com a diversidade de habilidades, ritmos, hábitos, interesses, jeito de ser de cada um. Na instituição escolar, podem ser encontrados alunos, professores, diretores, orientadores pedagógicos, funcionários em geral, ou seja, diferentes indivíduos interagindo num mesmo contexto social, mas com papéis sociais diferentes.

Pode-se olhar para a escola e entendê-la como uma instituição social com a função de transmitir o ensino formal, em distinção às situações de aprendizagem a que o indivíduo está exposto ao longo do seu viver, nas situações cotidianas. Uma tal formalização do ensinar/aprender prescreve algumas teorias e orientações didático-metodológicas.

Tais orientações, que têm a função de facilitar o ensino, parecem ingênuas, impotentes ao lado dos alarmantes índices de aprendizagem da escola pública. Na sua maioria, os alunos apresentam um desempenho insatisfatório, em termos de disciplina, de sua relação com os colegas na classe ou, ainda, no que se refere à aprendizagem.

Estudos desenvolvidos no Brasil constataram que alunos encaminhados pelo professor com indicação de baixo desempenho acadêmico caracterizavam-se por uma alta incidência de problemas de ajustamento, além de dificuldades de aprendizagem (DA).

Esta investigação analisa o comportamento de três variáveis presentes no processo de aprendizagem dos alunos: desempenho acadêmico na escrita, ajustamento social e traços de personalidade. O que se pretende é não só observar se estas duas últimas variáveis são capazes de diferenciar os grupos com e sem DA na escrita, como também encontrar indícios de fragilidade que possam servir para fazer uma análise diagnóstica do desempenho escolar e, mais especificamente, de dificuldades de aprendizagem na escrita.

A análise diagnóstica é entendida como um processo de avaliação através do qual se obtêm informações para um propósito específico. No caso deste estudo, o objetivo é

identificar a presença ou não de problemas de aprendizagem na escrita e caracterizá-los. Para tanto, deve-se fazer uma mensuração, eger uma característica que possa ser avaliada e que, ao mesmo tempo, possa ser concebida como intrínseca ao fenômeno em estudo. É preciso lançar hipóteses sobre possíveis relações e tentar prever a probabilidade de sua ocorrência. Se for possível identificar algumas características próprias do fenômeno, poder-se-á, então, planejar alguma intervenção no sentido de, pelo menos, minimizar seus danos.

A aproximação de um fenômeno exige que algumas escolhas sejam feitas a respeito de qual aspecto do processo ensino/aprendizagem será focado, que instrumentos serão escolhidos para mensurar a variável, quais os critérios de avaliação, como a revisão bibliográfica se caracteriza em termos de ambientes socioculturais de origem e aspectos metodológicos da pesquisa.

No que se refere à avaliação de dificuldades de aprendizagem, os estudos, tradicionalmente, centram-se no sujeito e são constituídos por três etapas: identificar a existência de problemas, avaliar a natureza destes e propor diagnóstico e prognóstico. O desejável, num processo de avaliação, é encontrar indicadores ou critérios que possibilitem o rastreamento de fenômenos futuros.

Geralmente identifica-se um problema comparando o desenvolvimento do sujeito em relação aos seus companheiros. Por exemplo, o problema do presente estudo pode ser posto da seguinte forma: será que determinadas condições psicodinâmicas e sociais poderiam estar relacionadas com dificuldades de aprendizagem na escrita?

A revisão bibliográfica sobre dificuldades de aprendizagem foi guiada por um olhar que buscou identificar: como as DA têm sido definidas; as variáveis e causas que já foram relacionadas ao fenômeno; as características da amostra e instrumentos de pesquisa utilizados. Quanto às variáveis *ajustamento social* e *traços de personalidade*, os procedimentos foram semelhantes aos adotados no estudo de DA.

A investigação deve ter como base uma hipótese que possibilite a compreensão do fenômeno em estudo. A hipótese aqui levantada é a seguinte: pode haver uma relação funcional entre determinadas características de personalidade, ajustamento social e dificuldades de aprendizagem na escrita. Para se fazer um estudo deste tipo, contudo, não basta focar o comportamento do sujeito. Faz-se necessário também situá-lo no contexto (familiar, escolar ou social) do qual ele procede.

Além disso, há outras dificuldades. O fato de serem identificadas determinadas carências em um momento não garante que este quadro perdurará em um momento seguinte ou, ainda, não identificar carências hoje não significa que elas não venham a ocorrer. Não se pode esquecer que o sujeito possui mecanismos de compensação, potencial criativo e alto grau de flexibilidade, podendo vir a superar ou, pelo menos, se adaptar a situações até então adversas ou desafiadoras. Desta forma, é possível que não se identifiquem as crianças que futuramente venham a apresentar problemas. Este fato levou alguns autores, como Lindsay e Wedell (1982), a questionarem tal procedimento.

As críticas devem ter a função de provocar a reflexão, a cautela nas conclusões, a substituição de afirmações absolutas e categóricas por uma postura de aproximação da realidade. Todavia elas não invalidam o esforço de pesquisar, uma vez que se faz necessário aprofundar o conhecimento dos fenômenos e organizações sociais, como é o caso do processo de aprendizagem que se dá na instituição escolar.

Uma das maneiras de se conhecer um fenômeno é através da mensuração ou avaliação de variáveis relevantes. A avaliação tem duas funções. A primeira é a de oferecer uma base empírica para o diagnóstico diferencial, apontando as potencialidades e necessidades do indivíduo. O seu objetivo é detectar a existência de uma dificuldade, caracterizá-la, descobrir as razões de sua existência, reconhecer padrões de problemas similares entre os sujeitos, que permitam sua classificação e diagnóstico.

A segunda função é a de indicar áreas para a intervenção. Nesta etapa, professor e psicólogo deveriam atuar conjuntamente. Todavia os laudos psicológicos geralmente não são seguidos por uma intervenção adequada e o devido acompanhamento psicológico. Assim sendo, o diagnóstico termina funcionando mais como um instrumento de rotulação e estigmatização, do que como um auxílio de um especialista durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Sem um trabalho conjunto, aumenta o risco de generalizações indevidas. Contraditoriamente, as limitações passam a ser mais destacadas do que as potencialidades dos estudantes. Alguns autores (CHRISTIANSON; YSSEILDYKE; ALGOZZINE, 1982; GREGORY, 1980) têm alertado para o fato de que condicionantes institucionais têm influenciado no processo de diagnóstico e encaminhamento dos estudantes. Não se pode secundarizar a natureza própria do agenciamento escolar, que institucionalizou as ações de

ensinar e aprender, retirando muito da sua espontaneidade e criatividade, transformando-as em ações automáticas. As dificuldades de aprendizagem podem resultar não só das características dos alunos, mas também do próprio ambiente escolar.

Para evitar a simples rotulação e estigmatização, Dockrell e McShane (1997) defendem a posição de que a avaliação deve ser processual, diagnóstica e prescritiva. Pelo menos, dois dos três componentes do processo (o sujeito, a tarefa e o contexto) deveriam ser considerados. Desta forma, o problema é concebido como resultado da interação dinâmica desses fatores.

No processo de avaliação, podem ser utilizados diferentes tipos de instrumentos: testes normativos, testes de critério, procedimentos observacionais ou experimentos de ensino. Os testes normativos informam a respeito de como se situa o indivíduo em relação aos seus companheiros de mesma idade, no que se refere a uma habilidade específica. Seu princípio básico consiste em definir um *continuum* de execução, desde o nível mais baixo ao mais alto. Os resultados dos testes medem as conseqüências do fenômeno como, por exemplo, o desempenho escolar, e servem como indicadores das diferenças existentes entre o sujeito e seus companheiros no que concerne à tarefa ou às tarefas em questão.

Já os testes de critério relacionam-se à destreza necessária para completar uma tarefa. Eles servem para identificar se uma pessoa possui ou não alguma competência particular, permitindo a análise de padrões de erros, enquanto os testes normativos se centram nas respostas corretas. No entanto, determinar o que se deve medir em um teste de critério não é simples. É necessário identificar o nível de acertos e as habilidades específicas que predizem as etapas evolutivas, distinguindo entre os sujeitos que as possuem e os que não as possuem, ou, ainda, o grau em que apresentam tal habilidade ou deficiência.

Um terceiro tipo de instrumento são os experimentos de ensino que, além de se caracterizarem como um processo de intervenção, podem funcionar também como um instrumento de avaliação, por meio do modelo experimental teste-experimento-reteste. Este é um método que permite avaliar a habilidade do sujeito em reter o conteúdo ensinado.

Três instrumentos foram utilizados nesta pesquisa. Dois deles, o *Ajustamento Social* (SISTO; PACHECO, 2002) e a *Escala de Traços de Personalidade para*

Crianças (SISTO, 1998), são testes normativos, enquanto o terceiro, a *Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem na Escrita – ADAPE* (SISTO, 2001b), apresenta um critério para a identificação dessas dificuldades.

O primeiro capítulo deste trabalho trata das pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem, destacando: definições do conceito, instrumentos, resultados e problemas de mensuração encontrados. Algumas informações históricas sobre os estudos dos problemas de aprendizagem foram relatadas, no intuito de mostrar os diversos enfoques, metodologias e causas do insucesso escolar já investigadas. Aqui, também, aborda-se o envolvimento da dimensão social no desempenho acadêmico vai sendo demarcado ao longo do texto.

O segundo capítulo investiga a influência entre as variáveis ajustamento social e desempenho escolar. Já o terceiro capítulo aborda os aspectos relativos à personalidade. Assim, são investigados alguns aspectos psicodinâmicos do sujeito, com o objetivo de fazer um diagnóstico que integre diferentes dimensões que interferem na aprendizagem e que aponte indícios de fragilidade. O quarto capítulo deste estudo trata do delineamento metodológico da pesquisa.

Espera-se que esta investigação, ao focar algumas variáveis psicológicas e apontar alguns indícios de fragilidade, possa provocar uma reflexão sobre as condições de aprendizagem instituídas na escola. O infinito potencial para aprender do ser humano tem ganho contornos pantanosos e produzido muitos rótulos de incapacidades.

Parafraseando o poema *O Rio*, de João Cabral de Melo Neto, assim como o retirante que, ao chegar à cidade não encontra o mar, mas "deserto de pântanos perto do mar", o aluno da escola pública tem ido à escola, mas não se tem deparado com o ensino ou com a aprendizagem. Pelo contrário, tem enfrentado descaminhos e rotulações em torno do saber.

Antes, as crianças aprendiam "*as coisas e seus nomes*" ao longo da vida, à medida que experienciavam as situações no convívio em sociedade. Com o tempo, coube à escola a função de oferecer esse ensinamento de forma sistematizada. Entretanto, hoje, as estatísticas apontam mais insucessos do que façanhas educacionais. É preciso tomar conhecimento das características das DA e preparar o pessoal de apoio pedagógico (educadores e especialistas) para intervir adequadamente.

A educação escolar tem como objetivo provocar intencionalmente as aprendizagens necessárias para que se produzam desenvolvimentos que não teriam lugar espontaneamente. Portanto é missão da educação provocar certos desequilíbrios e intervir no processo posterior de reequilibração, favorecendo-o. O papel do professor é fundamental, pois está nas suas mãos a possibilidade de que isto possa ser produzido.

CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA E CONCEITO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

1.1 HISTÓRIA E ENFOQUES

Uma passagem, mesmo que rápida, por alguns dados históricos que marcaram a formação do campo de estudo dos problemas de aprendizagem se faz relevante, à medida que vai revelando como cada um dos aspectos, hoje relacionados com o fenômeno, foi sendo considerado.

Segundo García-Sánchez (1998), a história do movimento em torno das dificuldades de aprendizagem começa sobretudo nos Estados Unidos e no Canadá. O início remoto desse campo situa-se no começo do século XIX. Em 1800, o médico fisiólogo alemão Franz Joseph Gall tornou-se um dos principais precursores desse movimento. Ao iniciar seus estudos sobre os transtornos da linguagem, ele observou adultos com lesões cerebrais, que deixaram de exibir a faculdade de expressar suas idéias e sentimentos através da fala, apesar de terem conservado a inteligência.

Tal sintomatologia foi denominada de afasias que, quando identificadas em crianças, foram rotuladas de dificuldades de aprendizagem. A base neuropsicológica serviu como elemento *explicativo* dessas dificuldades, o que possibilitou descartar outras causas como deficiência sensorial e retardo mental, além de justificar a conceitualização e a proposta de programas de intervenção.

O enfoque biológico do problema de aprendizagem surgiu por volta dos séculos XVIII e XIX, com os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria. Sob a influência da abordagem médica, o conceito de "anormalidade" foi transferido dos hospitais psiquiátricos para as escolas, passando a caracterizar, também, as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem, atribuindo-se o fato a uma anormalidade orgânica.

A abordagem psiconeurológica de desenvolvimento humano difundiu as noções de Disfunção Cerebral mínima e de Dislexia, identificando estas patologias nos escolares que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Foi só na década de 30 que o neuropsiquiatra Alfred Strauss e o psicólogo Henze Werner começaram a trabalhar com crianças com retardo mental e desenvolveram aplicações educativas para crianças que apresentavam sintomas envolvendo suspeitas de lesão cerebral, extrema distractibilidade, problemas perceptivos de discriminação figura/fundo e hiperatividade. Esse quadro de sintomas foi denominado como “síndrome infantil de Strauss” e classificado como “retardo mental endógeno”, quando havia evidências de alteração cerebral, ou “exógeno”, quando não encontravam alterações orgânicas.

As considerações de Strauss, no campo das dificuldades de aprendizagem fomentaram os enfoques instrucionais. Ele enfatizou a necessidade de programas educativos especiais e a utilização de perfis cognitivos pautados em habilidades e déficits de crianças com retardo mental exógeno. Foram, então, desenvolvidos materiais instrucionais que rapidamente foram disseminados no campo das dificuldades de aprendizagem.

Por longas décadas, os problemas de aprendizagem foram abordados por modelos médicos ou neurológicos. Com o tempo, eles foram, cada vez mais, dando espaço a modelos educativos e instrucionais. Seguidores de Strauss entenderam que a aprendizagem cognitiva de ordem superior se construía a partir da aprendizagem visomotora. Propuseram, então, um enfoque educativo centrado na coordenação visomotora.

A educação brasileira, ao mesmo tempo que sofria essas influências estrangeiras, também vivia o movimento da Escola Nova, de 1920 a 1960, que norteou a política educacional brasileira. Tal abordagem enfatizou uma pedagogia coerente com a natureza humana. O que se propunha era desenvolver, ao máximo, as potencialidades humanas, enfocando as aptidões dos alunos ou os processos individuais da aprendizagem.

De 1930 a 1963, houve um período de grande produção no campo das dificuldades de aprendizagem. Foram propostas soluções instrucionais e instrumentos de avaliação perceptomotora, como o exame de afasia, de discriminação auditiva ou de aptidões psicolingüísticas. Ocorreu, então, uma mudança do enfoque dos processos básicos de aprendizagem para o da instrução direta. A profusão de programas perceptivos, do início, foi substituída por avaliações e instruções das habilidades diretamente relacionadas

com a linguagem, a leitura, a escrita, o cálculo e o soletrar. Estas aprendizagens básicas foram consideradas importantes devido ao seu valor instrucional, tanto para a vida acadêmica quanto para a social.

O problema ganha maiores proporções e os especialistas buscam novas soluções. Segundo García-Sánchez (1998), alguns fatores, como a expansão industrial do pós-guerra, que exigiu maiores níveis de leitura; a ausência de serviços educativos especiais nas escolas financiadas pelo governo; o desespero dos pais ante seus filhos, que, apesar de não terem nenhuma deficiência, não aprendiam a ler, entre outros, fizeram com que os pais de crianças com problemas de aprendizagem organizassem uma histórica reunião, em Chicago, no dia 6 de abril de 1963.

O evento foi significativo no sentido de demarcar a identidade desse campo de estudo, justificando a criação de serviços, programas e a formação de profissionais especializados provenientes dos mais diversos campos clínicos, educativos e científicos. Nessa perspectiva, reuniram diversos sintomas, como dislexias, discalculias, disgrafias, lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, etc., em um só diagnóstico – *dificuldades de aprendizagem - DA*.

Os especialistas na área passaram a dar ênfase ao conhecimento fonológico, admitindo que este seria responsável por dificuldades de leitura, destacando a importância de intervenções precoces. Ao serem detectadas crianças “com riscos” de apresentar problemas de aprendizagem de leitura (ou seja, crianças que não utilizam os instrumentais básicos ou os conhecimentos básicos), foi proposto um ensino direto das habilidades fonológicas (isto é, conhecimento de rima e aliteração, conhecimento silábico e intra-silábico, conhecimento fônico e fonêmico).

A respeito da ênfase dada ao aspecto fonológico das dificuldades de aprendizagem, Sisto questiona (2001a, p.4):

A realidade parece indicar que crianças sem problemas fonológicos e com bom desenvolvimento da linguagem podem ter dificuldade durante o processo de alfabetização, deixando entrever a existência de outros elementos participando nesse processo.

A incorporação de alguns conceitos psicoanalíticos na área médica modificou as concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade e a dimensão afetivo-

emocional na determinação do comportamento e de seus desvios passaram a ser enfatizados. Os alunos deixam de ser anormais e passam a ser considerados "sujeitos problemas". Passa-se a considerar como a emoção, o desejo e a motivação estão afetados.

O olhar sobre a DA, por parte dos especialistas neste campo de estudo, recai em uma abordagem patológica do indivíduo. Tal ênfase sobre as causas individuais dos problemas de aprendizagem foi reforçada pelos princípios da Escola Nova, que se esqueceu de considerar os efeitos da instituição escolar e da organização social na aprendizagem.

Um dos elementos importantes de ser considerado, antes de ver patologismo no indivíduo, é lembrado por Ajuriaguerra (1984). Ele se refere à mudança que houve na escola francesa, a partir do período da Segunda Guerra Mundial, quando se expandiram os ideais democráticos e tornou-se uma meta a generalização do ensino a todas as crianças, independentes de sua origem socioeconômica. A diversidade da clientela que passou a freqüentar a escola encontrou-a despreparada. Desde então, novos problemas pedagógicos surgiram e estão até hoje longe de serem resolvidos:

Pouco a pouco foi ficando evidente a defasagem entre as exigências da escola e os resultados médios das crianças; cada dia, de modo mais evidente, se manifesta a enorme freqüência dos fracassos na aprendizagem da escrita. Isto criou uma certa confusão: tornou-se muito difícil distinguir crianças que têm realmente dificuldade da ordem da patologia individual. (AJURIAGUERRA, 1984, p. x).

Mesmo reconhecendo a existência de aspectos patológicos no que tange ao indivíduo, a abordagem sociológica da educação destaca o peso das condições mais amplas da sociedade na determinação dos problemas de aprendizagem. Infelizmente, chega a posturas radicais, como se o social fosse o fator determinante. Todavia tais estudos trazem importantes contribuições sobre as características da organização social e como ela interfere no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos (PATTO, 1991; MELLO, 1982; LANE, 1983).

As diversidades de enfoques e dimensões das DA estudadas levaram os especialistas à necessidade de se defender uma visão interdisciplinar, multidimensional ao se olhar para o fato psicológico. Os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psíquicas, nem a análises das conjunturas sociais.

É preciso compreender o fenômeno do ensinar/aprender e seus desvios como um amálgama de fatores orgânicos, cognitivos, afetivo-sociais e pedagógicos inseridos nas

articulações sociais. Uma visão mais integrada do processo de aprendizagem é necessária em um processo de luta pela eficácia e eficiência institucional da escola.

O conceito hegemônico de DA, contudo, depõe a favor de uma compreensão unitária, sendo essas dificuldades consideradas como um transtorno relacionado à linguagem (fala, compreensão, leitura, escrita, soletração, cálculo) e de causa neurológica. Tal atitude continuou a deixar de lado um somatório de fatores inter-relacionados que interferem na inteligência e no funcionamento da linguagem. Por exemplo, o nível educacional dos pais, o estresse familiar, o grau de estimulação no lar, a eficácia das mães no ensino de seus filhos, limitações econômicas, saúde, o papel do gênero, a satisfação ou não com a vida, as oportunidades disponíveis para os pais na vida, o apoio social dos familiares, etc. Há uma rede complexa de interações sociais que não tem sido considerada.

É mister ter em mente que o processo de aprendizagem não se apenas na escola, mas em todos os ambientes que o sujeito frequenta. Todas as interações e grupos sociais de que o sujeito participa marcam sua experiência e organização vital. Informações a respeito da imagem que o sujeito ganha no grupo familiar, comunitário e social a que pertence, além de seu papel social também interferem na sua aquisição de conhecimentos, crenças, valores e conteúdos escolares. Assim sendo, é relevante considerar aspectos referentes ao ajustamento ou adaptação social do aluno e não apenas aspectos orgânicos, sensorio-perceptivos ou cognitivos.

Na etapa atual da história deste campo de estudo (de 1975 aos nossos dias), a importância e magnitude do problema tem crescido. O aumento nas estatísticas de DA, nos Estados Unidos, foi observado por Biklen e Zollers (1986). Entre 1976/1977, a percentagem de alunos classificados com DA era de 21,5%. No entanto, em 1983/1984 42% dos estudantes entre 3 e 21 anos frequentavam programas de educação especial.

Talvez isso tenha ocorrido em função de dois fatos históricos. Um deles foi a criação de um fórum interdisciplinar de âmbito tanto político como profissional para tratar dos transtornos da linguagem e dificuldades de aprendizagem em geral, denominado National Joint Committee on Learning Disabilities – NJCLD. O segundo fato foi o estabelecimento de uma avaliação regular no sistema de ensino, por parte de uma equipe interdisciplinar, a partir de 1975.

A ação dessa equipe foi regulamentada pela lei pública norte-americana – PL 94-142, do mesmo ano, que estabeleceu a função de averiguar: *a) se a relação idade/habilidade, de cada aluno está adequada, quando submetido à instrução apropriada e b) se há discrepância severa entre habilidade intelectual e desempenho em uma ou mais de sete áreas de realização* – linguagem receptiva (escutar), linguagem expressiva (falar), habilidades básicas de leitura, compreensão, grafia, cálculo e raciocínio matemático (REYNOLDS, 1984/85; CLARIZIO; PHILLIPS, 1986; MERREL, 1990). Assim sendo, todos os alunos passaram a ser sistematicamente submetidos a uma avaliação, no intuito de identificar a presença ou não de dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais ou retardo mental.

De acordo com Miller (apud GARCÍA-SÁNCHEZ, 1998), o aumento na incidência desse quadro ocorreu devido a uma maior conscientização e adaptação social ao fenômeno, uma tendência à superação das falsas concepções e ao aperfeiçoamento das técnicas de diagnóstico e avaliação. Contudo esta não é a opinião de Clarizio e Phillips (1986, p.380) que levantam a suspeita de que "[...] a frequência com que tais rótulos têm sido usados pode ser atribuída à natureza subjetiva da definição de DA"¹.

Segundo Reynolds (1984/85), mesmo antes do decreto da PL 94-142, o diagnóstico e a avaliação de DA já apresentavam problemas, sendo o mais central a falta de consenso em torno de uma definição sobre o que constitui exatamente as dificuldades de aprendizagem.

Muitas controvérsias têm existido com relação ao que, exatamente, constitui uma DA. Sua definição parece vaga e subjetiva, as críticas denunciam que é um diagnóstico por exclusão. O único consenso se refere à característica de que é uma discrepância severa entre o que é esperado academicamente e o nível de desempenho apresentado. Mas o que constitui uma discrepância severa? A lei federal norte-americana não indica um critério. Vários estados tiveram que definir critérios para diagnosticar DA, o que gerou uma grande diversidade no diagnóstico.

¹ A tradução de autores constantes nas referências na fonte original (espanhol ou inglês), cujos textos são transcritos como citações diretas, é da autora deste trabalho.

1.2 EM BUSCA DE UM CONCEITO DE DA

O diagnóstico de DA apresenta várias controvérsias, pois contempla um grupo heterogêneo de sintomas. A respeito da diversidade de aspectos contemplados no conceito de DA, Merrell (1990, p.296) faz sua crítica:

Algumas das mais difundidas concepções de DA caracteriza essa desordem como envolvendo problemas de processamento perceptual de base neurológica (Cruickshank, 1984), desempenho discrepante entre habilidade intelectual e rendimento acadêmico (Wilson, 1985), baixo nível de rendimento acadêmico (Algozzine, 1985; Ysseldyke, Algozzine, Shinn e McGue, 1982) e déficits em habilidades sociais (Bryan, Pearl, Donahue, Bryan e Pflaum, 1983). Entretanto, consideráveis controvérsias ainda existem com relação à definição e concepção apropriada de DA (Algozzine e Ysseldyke, 1983; Epps, Ysseldyke e McGue, 1984).

É preciso ficar bem claro qual o critério que está sendo utilizado para classificar os sujeitos quanto a presença ou não de DA, pois do contrário corre-se o risco de trabalhar com diferentes critérios de avaliação como se fossem mensurados os mesmos aspectos.

A divergência entre o que cada um concebe como DA pode ser percebida pelo tanto de definições encontradas. García-Sánchez aponta 12 delas, no período de 1962 a 1988. Entre estas, destaca-se a definição consensual de 1988, proposta pela NJCLD:

Dificuldade de aprendizagem (DA) é um termo geral 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, são atribuídos à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto 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, instruções inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências. (apud GARCÍA-SÁNCHEZ, 1990, p.35)

Essa definição realça alguns aspectos principais: primeiro, refere-se a um grupo variado de características, isto é, entre os sujeitos com DA, pode ser encontrado um

subgrupo com déficits globais ou específicos, em relação a uma ou outra das aprendizagens ou instrumentos básicos (linguagem oral, leitura, compreensão, escrita, soletração, cálculo ou raciocínio matemático). Segundo, refere-se às dificuldades intrínsecas ao indivíduo. Portanto não se devem a influências extrínsecas (condições familiares, escolares ou culturais...), sendo entendida como uma disfunção do sistema nervoso central.

Apesar dessa postura de se secundarizar as variáveis ambientais e valorizar o aspecto neurológico, Arbol e López-Arangurem (1995, p.170) destacam o processo contínuo de socialização que o ser humano vive a partir do meio familiar:

É no seio familiar onde a criança aprende a se relacionar, a descobrir, a iniciar seu processo de autonomia. É neste momento que tem início um desenvolvimento harmônico mais ou menos desajustado.

Há que serem consideradas as tensões e contradições sociais com as quais o indivíduo convive durante o seu desenvolvimento, antes de se supor haver uma disfunção do sistema nervoso central (SNC), quando não forem detectadas anomalias neurológicas ou anatômicas. Perante o inexplicável, não contribui muito apontar um disfunção invisível no SNC.

Além de fatores como a desigualdade social, existem ainda alguns outros aspectos que interferem no processo de aprendizagem gerando alterações que podem ser confundidas com DA, como, por exemplo, dificuldades inerentes ao processo espontâneo de desenvolvimento da criança, obstáculos próprios ao conteúdo que está sendo ensinado, precariedades das condições funcionais e estruturais da escola.

Outro aspecto que deve ser considerado é o fato de que a leitura e a escrita não fazem parte das atividades cotidianas dessas crianças. Seria vantajoso se o diagnóstico de DA pudesse ser mais refinado, no sentido de identificar a existência de reais problemas de aprendizagem que necessitassem de uma atuação específica da escola.

A proposta da NJCLD aponta para a necessidade de delimitar o problema da aprendizagem, situando-o entre os transtornos do desenvolvimento infantil. Aquele sendo mais específico e este mais geral, envolvendo três níveis causais ou explicativos do problema: (a) *alteração biológica*, em que se assumem disfunções cerebrais de base; (b) *alteração cognitivo/emocional*, referente aos déficits processuais, detectados por estudos

sobre atenção, memória, processamento da tarefa, motivação, etc. e (c) *alterações comportamentais*, como comportamento disruptivo, agressivo ou hiperativo.

A propósito dessas *alterações comportamentais*, problemas de comportamento são os mais freqüentemente apontados pelos professores, quando encaminham seus alunos com suspeita de DA. Arbol e López-Arangurem (1995, p.171) observam que: "Fracasso escolar e condutas anti-sociais são os dois principais problemas da escola atual, sobretudo, nas grandes cidades".

Rossini e Santos (2001) chamam a atenção para o fato de os professores, no entanto, procurarem indiscriminadamente soluções para o fracasso escolar na área médica. Essas autoras encontram (tanto nos depoimentos na revisão bibliográfica como nos dados que coletaram) crianças atendidas em ambulatório de distúrbios de aprendizagem sem qualquer problema orgânico. Segundo as autoras (2001, p.223):

[...] dos 70 prontuários analisados, em apenas 16 (22,8%) não foram explicitadas queixas relativas a dificuldades escolares; das 54 crianças restantes, 21 (38,9%) tinham queixa exclusivamente de dificuldades escolares e, nos demais 33 casos (61,1%), houve queixas de dificuldades escolares associadas a outros problemas, sendo o mais citado os relativos ao "mau comportamento" da criança: 12 casos (22,2%).

O que a clientela apresentava de comum era ser originária de uma classe socioeconômica baixa. A dificuldade escolar devia-se a fatores diversos e poucos foram os casos em que a criança apresentava uma queixa apenas. De acordo com Arbol e López-Arangurem (1995, p.170):

Crianças inadaptadas existem em todas as classes sociais e ambientes, mas destacam-se por seu número e gravidade nas camadas mais baixas da sociedade. [...] As carências econômicas, culturais, as drogas, o alcoolismo, o desemprego, etc., segregam socialmente, favorecendo o surgimento de condutas marginais.

Comentando alguns problemas relacionados à classificação das dificuldades de aprendizagem apontadas no relatório Warnock de 1978, Sisto (2001a, p.33) destaca:

[...] a sugestão de que uma criança assim categorizada possuía uma deficiência intrínseca, enquanto que, com freqüência, se tratava de um problema no entorno social e cultural; e a atribuição de uma única classificação a cada criança, quando muitas delas apresentavam mais de uma deficiência [...].

No entender desse autor, o que está ocorrendo é a produção de estigmatização de crianças e escolas. Tal diagnóstico poderia estar sendo confundido com problemas relacionados à disciplina do aluno em classe, à adaptação social do aluno na sala de aula ou às expectativas do professor em relação ao comportamento ideal do estudante.

Se o diagnóstico de DA corresponde às manifestações de dificuldades na aprendizagem, de conteúdos ou instrumentos básicos, há duas interpretações possíveis: ou estaria ocorrendo uma superposição de problemas ou eles apareceriam, com alguma frequência, associados.

A segunda das definições apresentadas por García-Sánchez (1998, p.35) que se deseja comentar é a proposta pela Interagency Committee on Learning Disabilities-ICLD (EUA, 1987). Ela diverge da definição proposta pela NJCLD em apenas um ponto. A ICLD considera como um dos grupos heterogêneos de transtornos manifestos que compõem o quadro de DA as "[...] dificuldades significativas na aquisição e uso [...] de habilidades sociais [...]". Já a definição da NJCLD exclui essa possibilidade, afirmando que "Podem existir junto com as DA, problemas nas condutas [...] e interação social, mas não constituem por si mesmos uma DA".

Se características sociais forem capazes de distinguir as crianças que apresentam ou não DA, então esta variável não deveria ser considerada como secundária ou extrínseca ao fenômeno das DA. A definição consensuada proposta pela NJCLD de 1988 entende que habilidades sociais é uma dimensão psicológica extrínseca ao fenômeno de DA. Argumenta-se a favor de uma distinção entre o fenômeno acadêmico e os aspectos sociais do indivíduo. Mas até que ponto podem ser isoladas essas variáveis? O próprio fato de a aprendizagem ocorrer a partir do ensino já instaura a dimensão social do processo. Devem ser considerados tanto os aspectos orgânicos do indivíduo quanto os psicossociais no diagnóstico de DA.

Há controvérsias entre o diagnóstico de DA e o de outros problemas que aparecem associados ao desempenho escolar. Pela definição da ICLD, não fica excluída a possibilidade de que a DA ocorra concomitantemente a outros transtornos ou condições extrínsecas ao indivíduo. As habilidades sociais poderiam ser consideradas como extrínsecas ao indivíduo na medida em que se referem às relações estabelecidas com o outro no ambiente social.

É difícil anular o efeito de variáveis sociais, culturais e institucionais, responsabilizando o sistema nervoso central dos indivíduos. É possível que, nos tempos atuais, as pessoas estejam sendo flechadas por uma tal dose de informações e estímulos contraditórios, vazios de princípios e valores éticos, que a integridade e coerência pessoal estejam mergulhadas em um mar de vulnerabilidades.

1.3 COMO O DIAGNÓSTICO DE DA NA ESCRITA É ABORDADO NAS PESQUISAS

O campo de estudos sobre DA na leitura é muito vasto. No entanto, o mesmo não se observa em relação à escrita. De acordo com o manual de doenças mentais DSM-IV (1994, p.52), não se encontram muitos instrumentos propostos:

Exceto para soletração, testes padronizados nessa área são menos desenvolvidos do que testes de habilidade na leitura e matemática e a avaliação de impedimentos na habilidade de escrever pode requerer uma comparação entre amostras extensivas de trabalho escolar escrito e desempenho esperado para a idade e nível intelectual. [...] Tarefas em que é pedido à criança para copiar, fazer o ditado ou escrever espontaneamente podem ser necessárias para estabelecer a presença e extensão dessa desordem (disorder).

Esta revisão pretendeu, então, mostrar como a avaliação de dificuldade de aprendizagem na escrita tem sido contemplada nos estudos e apresentar o instrumento brasileiro proposto por Sisto (2001b). Foram consultadas as bases de dados ERIC (1966 a 1994), PSYCLIT (1974 a 1997), EDUBASE (FE/UNICAMP, 2000), UNIBIBLI (1999) e INDEXPSI (CFP/PUCCAMP, 2000).

1.4 DIAGNÓSTICO

Uma das maneiras mais frequentes de identificar os sujeitos que apresentam problemas de aprendizagem é através da mensuração do seu desempenho, apesar de nem todos os sujeitos que apresentam baixo desempenho terem necessariamente dificuldades de

aprendizagem. Por exemplo, Merrell (1990) encontra diferenças significativas entre os grupos de crianças com DA e baixo desempenho ao mensurar as habilidades de linguagem escrita e leitura por meio da bateria Woodcock-Johnson (WJ).

Existem diversos instrumentos norte-americanos que avaliam o desempenho acadêmico. Alguns estudos foram feitos para verificar sua eficácia (BREEN, 1983 e 1984; MATHER, 1989; BREEN; DRECKTRAH, 1990). As maiores divergências entre os instrumentos deve-se ao fato de alguns medirem uma habilidade apenas (por exemplo, aritmética, soletração ou leitura oral), enquanto outros constituem-se de uma bateria de avaliação.

Zavala e Mims (1983), usando um conjunto de seis instrumentos (de leitura e linguagem escrita, inteligência não verbal, leitura compreensiva, avaliação do comportamento e dois referentes ao desenvolvimento inicial da linguagem), observam que os sujeitos com dificuldades de aprendizagem apresentam baixa pontuação nos testes de QI não-verbal e desempenho na linguagem, sugerindo que os testes utilizados poderiam ser preditores de DA. A combinação de instrumentos como esses pretende averiguar a discrepância entre habilidade intelectual e desempenho (geral ou específico) nos instrumentos básicos de aprendizagem.

Além desses instrumentos, o CBM (*Curriculum-Based Measures*) tem sido muito utilizado para diferenciar os grupos de estudantes (MARSTON; MIRKIN; DENO, 1984; SHINN; MARSTON, 1985; WATKINSON; LEE, 1992), assim como o modelo de Diagnóstico de Teoria-Base (BERNINGER; MIZOKAWA; BRAGG, 1991; BERNINGER; WHITAKER, 1993). Este modelo propõe um diagnóstico diferencial da dificuldade de escrita com base nos níveis neuropsicológico, cognitivo e lingüístico.

Os aspectos neuropsicológicos (SNOW; HYND; HARTLAGE, 1984; MAROSI; HARMONY; BECKER; REYES et al., 1995) ou perceptomotores (HAGBORG; AIELLO-COULTIER, 1994), relacionados com as dificuldades de aprendizagem na escrita, têm sido muito estudados. Eles não serão detalhados no presente estudo, que se limita ao campo dos problemas de aprendizagem funcional. As crianças não foram avaliadas quanto ao nível de inteligência, percepção ou psicomotricidade. O que se pretendeu foi estudar as crianças ditas "normais", ou melhor, que não foram conduzidas pela escola para o sistema de saúde, há pelo menos três anos, uma vez que estavam cursando a 3ª série do Ensino Fundamental.

De qualquer forma, a variável traços de personalidade contemplada no presente estudo infere sobre aspectos do sistema nervoso central do sujeito.

No que se refere aos aspectos lingüísticos, a linguagem tem sido uma variável bastante destacada. Poteet (1978) e Johnson (1993), entre outros, analisam as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral. No que se refere à escrita, diferentes aspectos têm sido observados. Por exemplo, em termos de composição de textos (GRAHAM, 1990; VALLECORSA; GARISS, 1990; GRAHAM; SCHWARTZ; MACARTHUR, 1993), vocabulário (VAN DER WISSEL, 1988), ditado de palavras (DEMASTER; CROSSLAND; HASSELBRING, 1986).

As pesquisas têm revelado que os estudantes com dificuldades de aprendizagem apresentam mais problemas na escrita do que estudantes sem DA. Resultados encontrados por Van der Wissel (1988) observam que o problema dessas crianças não é de restrição vocabular, mas de lentidão na produção das palavras. DeMaster, Crossland e Hasselbring (1986), analisando detalhadamente os erros cometidos pelos sujeitos no ditado, encontram padrões de erros consistentes com princípios fonéticos e generalizações previsíveis. Erros devidos a transcrições fonéticas também foram analisados por Nunes, Buarque e Bryant (1997).

Tais estudos deixam transparecer que a linguagem, em especial a linguagem escrita, oferece obstáculos à sua aquisição. Uma técnica que é utilizada para monitorar o progresso na escrita de estudantes com dificuldades é a medida de objetivos de desempenho. Contudo, Parker, Tindal e Hasbrouck (1991), investigando sete índices objetivos, recomendam cautela na avaliação por meio dessa técnica.

Dois pesquisas destacam as variáveis habilidade cognitiva, avaliação acadêmica e competência social como indicadores críticos no processo de diagnóstico de DA (MARSTON; MIRKIN; DENO, 1984; MERRELL; SHINN, 1990). É importante destacar que o primeiro desses estudos captou uma certa superposição entre indicadores de desempenho acadêmico e problemas de comportamento. O segundo estudo utilizou a Bateria de WJ e a Avaliação de Comportamento Social pelo Professor. Os sujeitos com DA apresentaram pontuações mais baixas do que os sujeitos sem DA, em todas as medidas. Os desempenhos na leitura e linguagem escrita correlacionaram-se com a classificação de DA.

Ao fim desta revisão sobre o diagnóstico de problemas de aprendizagem, três variáveis parecem estar mais relacionadas ao fenômeno: linguagem, desempenho acadêmico e comportamento social.

Apesar de haver divergências no campo de estudo dos problemas de aprendizagem, vários autores têm destacado o desempenho acadêmico na escrita e problemas referentes ao comportamento afetivo/social como aspectos importantes. Os obstáculos à aquisição da escrita não se situam apenas no objeto de estudo. Características pessoais dos sujeitos envolvidos, assim como condições ambientais interferem no processo.

Chiland (1984, p.7) entende o ser humano como capaz de compensar algumas dificuldades, recolocando o problema em termos de *evolução harmoniosa*:

Por que algumas crianças compensam déficits acusados e múltiplos e aprendem a ler contrariando todos os prognósticos? Por que outras não aprendem quando não há nada ou apenas ligeiras insuficiências que o justifiquem? Aqui é que intervém a dinâmica individual. E em razão destas constatações propomos considerar os maus resultados em diversas provas, [...] como índices de fragilidade, como testemunhos de uma evolução que não se faz harmoniosamente, e não como causas da dislexia: aparecem mais como concomitantes do que como antecedentes. E o distúrbio mais profundo que se tem de compreender [...] é o que impede a evolução harmoniosa.

Mesmo que os instrumentos de diagnóstico mensurem aspectos ou habilidades isoladamente, o sujeito responde, em sua totalidade, à experiência de viver. As trocas entre o sujeito e o meio social provocam alterações na organização cognitiva e afetiva do sujeito por meio do *processo de equilíbrio* (PIAGET, 1976; 1981).

Este estudo concebe o ser humano como um eu integrado e pretende verificar até que ponto determinadas características acadêmicas e psicodinâmicas são concomitantes, podendo servir como *índices de fragilidade* presentes no processo de aprendizagem, reveladores da necessidade de um trabalho de apoio pedagógico.

1.5 conceito, obstáculos, critério de avaliação das DA na escrita no brasil

No que se refere à realidade brasileira, segundo Rebello de Souza (1999, p.25), a avaliação psicológica dos alunos, encaminhados com queixas escolares, tradicionalmente tem incluído testes que abrangem três áreas principais:

[...] observa-se que a avaliação psicológica centrou-se em testes psicológicos – cujos nomes nem sempre são especificados – analisando três áreas: a inteligência – Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC): o desenvolvimento percepto-motor – Teste Gestáltico Visomotor de Bender – e uma avaliação de personalidade – Teste de Apercepção Infantil (CAT-A) e o teste "House, Tree, Person" (HTP).

No que diz respeito à avaliação da personalidade, também podem ser encontradas referências ao Rochasch (YAZIGI, 1972; ASSIS, 1985) e às Fábulas de Düss (GUELIH et al., 1993; RODRIGUES et al., 1993). Isto sugere que o comportamento do aluno tem sido interpretado como um sintoma de seus conflitos internos e constituído na dinâmica familiar.

Poucos estudos contemplam conteúdos ou habilidades requeridas no processo de aprendizagem, como o de Gualberto (1984), que aponta a dificuldade na aquisição da escrita como um dos maiores responsáveis pela repetência na 1ª série do Ensino Fundamental. Os instrumentos de escrita e leitura utilizados pela autora foram também aplicados por Bispo (2000) e Bazi (2000). A primeira encontrou relação da escrita com o desenvolvimento cognitivo e a segunda, com índices de ansiedade. O instrumento de escrita foi revisto por Sisto (2001b), como se verá adiante.

Sisto, Fini, Oliveira, Souza e Brenelli (1994) verificam a relação entre mecanismos psicológicos subjacentes (índices de operatoriedade, criatividade, psicomotricidade) e dois conhecimentos básicos: matemática e alfabetização. A análise fatorial agrupou as variáveis em dois grupos: um relacionando matemática, psicomotricidade, operações concretas e o outro foi formado pelo ditado e criatividade. Tal resultado revela semelhanças existentes entre as relações lógicas e a matemática, em distinção a escrita, que se assemelhou aos processos de criatividade. Nesse estudo, a criatividade foi enfocada na perspectiva piagetiana de abertura de possíveis.

As dificuldades de aprendizagem na escrita são definidas pelo DSM-IV (1994, p.51) da seguinte forma:

A característica essencial do distúrbio da expressão escrita (disorder of written expression) é a habilidade de escrever (como mensurado por testes padronizados administrados individualmente ou avaliação funcional da habilidade de escrever) que cai substancialmente abaixo daquele resultado esperado por indivíduos com mesma idade cronológica, inteligência mensurada e educação na idade apropriada.

Este é o critério A. O critério B refere-se aos casos em que as dificuldades de escrita ultrapassam as atividades escolares e geram problemas na vida diária. Já o critério C envolve comprometimentos sensoriais ou neurológicos.

A dificuldade se revela por meio da habilidade ou inabilidade na escrita, o manual apresenta possíveis indicadores (DSM-IV, 1994, p.51):

Existe geralmente uma combinação de dificuldades na habilidade do indivíduo para compor textos escritos evidenciada pelos erros gramaticais ou pontuação nas sentenças, organização de parágrafos pobre, erros múltiplos de soletração e escrita manuscrita excessivamente pobre.

No momento em que se está propondo avaliar e diagnosticar os alunos a partir de seu desempenho na escrita, é mister lembrar o perigo de se atribuir comportamentos desviantes a patologias e a importância de se considerar outros indicadores. Segundo Chiland (1984, p.6):

Os termos dislexia e disortografia não deveriam utilizar-se em outro sentido senão aquele puramente descritivo, sem pressupor uma “enfermidade” de dislexia ou um distúrbio conceitual hereditário. Recordemos que aqueles que foram defensores de uma concepção de dislexia como distúrbio específico hereditário, como Hallgren, reconheceram que não é “possível” diferenciar a cegueira verbal congênita e as incapacidades de leitura não específicas mediante a única análise dos erros na leitura.

Antes de apontar as dificuldades do sujeito, é mister considerar pelo menos dois aspectos: o primeiro é a avaliação da escrita, pois a excessiva valorização da correção ortográfica repercute no ritmo escolar; o segundo é se a escrita apresenta alguma resistência na sua aquisição.

A partir da década de 80, intensificaram-se os estudos a respeito do processo de aquisição da língua escrita. As pesquisas enfatizaram os aspectos progressivos no processo de aquisição da escrita (CARRAHER; REGO, 1984; FERREIRO, 1986, 1988, 1994;

FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; MACEDO, 1988; LEAL, 1991; SILVA, 1994; GOODMAN, 1995; MARQUES, 1993), outras relacionaram a escrita com aspectos do desenvolvimento cognitivo (operatórios ou figurativos) (SISTO et al., 1994; YAEGASHI, 1997; BISPO, 2000; TRONCOSO-GUERRERO, 2002)

Apesar de existirem normas que regulam a passagem da linguagem oral para a escrita, há também muitas exceções marcando o código lingüístico e, mais especificamente, a ortografia, com diversas irregularidades. Tais arbitrariedades contribuem com a produção de erros, tornando-os freqüentes no processo de aquisição da escrita. Por exemplo, a invenção de palavras derivadas, a omissão ou inversão de letras são erros comuns. É por isso que autores como Sisto (2001b, p.195) destacam a importância de se dar primeiro oportunidade do aluno aprender, para só depois levantar a suspeita de DA. Segundo ele, os erros "[...] só adquirem o sentido de dificuldade de aprendizagem quando persistem após uma experiência escolar prolongada".

1.6 INSTRUMENTOS ESPECÍFICOS

Há ainda dois outros grupos de pesquisas que utilizam instrumentos específicos para mensurar o desempenho acadêmico, um por meio de instrumentos psicológicos ou psicopedagógicos e o outro, elaborando instrumentos com base no conteúdo programático da série escolar que pretende estudar.

Ao se consultar o Catálogo de Testes da Vetor (em circulação no ano de 1999, p. 54-62) encontram-se os seguintes instrumentos: *Prontidão para Alfabetização, Lendo e Escrevendo, Becasse Maturidade Escolar, Becasse Atitudes Sócio-Emocionais em Crianças pré-Escolares, Coleção Papel de Carta*. Esses instrumentos têm como objetivo ou preparar para a alfabetização ou verificar a maturidade da criança no início da escolarização e não apresentam padronização estatística. Apenas a *Coleção Papel de Carta* tem como finalidade a avaliação das dificuldades de aprendizagem, da pré-escola à 4ª série do 1º grau, e apresenta dados de um estudo com 24 sujeitos.

Além desses, existem o *Teste Metropolitano de Prontidão-TMP - forma R* (HILDRETH; GRFFITHS, 1966), o *Teste de Desempenho Escolar: TDE*, de Stein (1994) e o

teste *ABC*, de Lourenço Filho (1969). Esses instrumentos foram citados em algumas pesquisas.

Gatti, Patto, Costa, Kopit e Almeida (1981) estudam o fenômeno da reprovação na 1ª série do 1º grau, tendo como amostra 487 sujeitos de duas escolas, uma de “extrema carência” (A) e outra “de mais alto nível [...] economicamente [...]” (B) (p. 4). Como medida psicopedagógica, elegem a forma reduzida do TMP. Seus resultados revelam algumas contradições. Na escola A, encontravam-se, na categoria MI (médio inferior), 24% dos sujeitos aprovados e 45% dos reprovados. Na escola B, a categoria M (médio) englobou 31% dos aprovados e 26% dos reprovados, ou seja, o TMP não pôde diferenciar os grupos de alunos aprovados/reprovados pela avaliação da professora.

Tais resultados levam a pensar ou que o TMP não distinguiu corretamente os sujeitos aptos à aprendizagem ou a avaliação escolar foi equivocada, reprovando e aprovando sujeitos indevidamente ou, ainda, há outras variáveis que são consideradas na avaliação pedagógica que não são contempladas pelo TMP.

O que se coloca em questão são os aspectos metodológicos da amostra, como mensuração, padronização e validação dos resultados, validação e tabelas normativas, etc. Arcoro e Stirbulov (1985) investigam a adequação das normas do TMP (adaptação de Ana Maria Poppovic em 1966), a uma população de 236 alunos de 1ª série do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de São Paulo. Eles observam que o instrumento e sua tabela normativa estavam adequados à população estudada. No entanto, citam estudo de Oliveira em que se observa a interferência de outras variáveis no desempenho dos alunos no TMP (ARCORO; STIRBULOV, 1985, p.45):

[...] seus resultados mostraram que sujeitos de nível socioeconômico médio apresentavam, em seu desempenho nesse teste, média significativamente maior que os de nível baixo. Tanto no nível médio como no baixo houve correlação significativa entre o TMP e realização escolar.

Destaca-se aqui, portanto, a interferência de variáveis extrínsecas ao indivíduo, como nível socioeconômico, na avaliação pedagógica através do TMP. De acordo com Gatti et al. (1981, p.3):

[...] pelas análises do instituído escolar face às variáveis das famílias e dos alunos parece ser claro que a escola pública que tem recebido contingentes cada vez maiores de alunos desfavorecidos socialmente não está preparada e nem parece ter a intenção de se preparar para trabalhar com a pobreza. O que a

escola tem feito é equiparar-se para escolarizar uma criança ideal, que dificilmente, ou nunca, se encontram em suas salas de aula.

Foram encontrados dois estudos (YAEGASHI, 1997; MARTINI, 1999) que utilizam o TDE como instrumento de medida do desempenho escolar. O primeiro avalia o desempenho de 200 alunos de 1^a e 2^a séries do 1^o grau, de quatro escolas públicas, que atendiam a família de classe socioeconômica baixa, em Maringá-PR. A autora teve o cuidado de sortear uma turma de cada série por escola.

O TDE e o Teste das matrizes progressivas de Raven foram utilizados para identificar uma amostra de 60 sujeitos divididos em quatro grupos (1^a série ou 2^a série com “bom” e “mau” desempenho), segundo a classificação de Stein (1994) e que, no Raven, estivessem classificados como intelectuais médios ou acima da média. Dessa forma, pretendeu-se neutralizar a variável “inteligência”, apontada por muitos como responsável pelo fracasso escolar. Nesse estudo, utilizou-se para a 1^a série apenas o subteste de escrita e, para a 2^a série, o de escrita e matemática, uma vez que o conteúdo de matemática é mais enfatizado na 2^a série.

Das variáveis investigadas no estudo (nível operatório, criatividade, maturação visomotora e indicadores de distúrbios emocionais e afetivos), nenhuma foi capaz de diferenciar os grupos formados a partir do desempenho no TDE. Nada se pôde afirmar a respeito do critério usado por este teste para classificar os grupos com alto e baixo desempenho.

Martini (1999) investiga as atribuições de causalidade referentes ao desempenho acadêmico de 120 alunos de 3^a e 5^a séries do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Campinas-SP. Antes da pesquisa propriamente dita, a autora fez um estudo piloto e, já nesse momento, não foi possível distinguir os sujeitos entre “bom” e “mau” desempenho, segundo a classificação de Stein (1994), visto que a grande maioria obteve nível inferior. Os resultados da pesquisa de Martini indicam que a maioria dos sujeitos da amostra era de não repetentes (74,2%), sendo classificados como de nível inferior pelo TDE (87,5%). Além disso, pôde ser observada uma tendência de os alunos responsabilizarem-se pelas suas experiências escolares (tanto o sucesso quanto o fracasso).

Segundo os dados de Martini, o TDE não foi capaz de distinguir os sujeitos entre desempenho satisfatório e insatisfatório. Poder-se-ia dizer que a população desse

estudo é, de certa forma, homogênea, na medida em que todos os sujeitos são de uma mesma escola e residem na mesma comunidade. Este é um fator que torna difícil saber se o fenômeno está sendo marcado por características da escola e de sua clientela ou se são algumas características do instrumento que o tornaram quase inacessível aos alunos.

Pode-se especular, também, a respeito de uma inadequação dos critérios utilizados por Stein para classificar o desempenho acadêmico dos alunos da rede pública. Deve-se verificar se o conteúdo abordado no instrumento é adequado para a realidade do Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Há no instrumento itens que interrogam, por exemplo, a respeito de "marsupiais", vocábulo de baixíssima frequência no cotidiano desses alunos. O TDE foi validado a partir de dados de uma população do Rio Grande do Sul. Talvez esta amostra tenha características regionais que dificultam a generalização dos critérios de análise para amostras de outras partes do País.

Antes de se lançar mão dos instrumentos de avaliação psicopedagógicos, é necessário fazer uma análise metodológica a respeito da validação e fidedignidade desses instrumentos. É preciso que os critérios de análise sejam nacionalmente representativos, para que possam referendar um diagnóstico mais conforme à realidade escolar brasileira.

Gualberto (1984) utiliza o teste ABC em sua pesquisa. A autora investiga algumas variáveis referentes ao aluno e à escola, que possam estar relacionadas com a repetência, analisando 98 alunos da 1ª série do 1º grau, categorizados como novos ou repetentes e promovidos ou retidos. De acordo com o teste ABC, a grande maioria dos sujeitos estava apta a ser alfabetizada. Apesar disso, um terço da amostra total ficou retida ao final do ano. Segundo os resultados da pesquisa, alguns sujeitos com competências semelhantes àqueles aprovados foram retidos, enquanto outros sem competência, segundo os instrumentos aplicados, foram promovidos pela professora. Parece haver outras variáveis interferindo na avaliação dos professores, além dos aspectos cognitivos ou de conteúdo.

1.7 INSTRUMENTOS BASEADOS NO CURRÍCULO

Os resultados encontrados por Gualberto (1984), assim como os de Gatti et al. (1981), parecem sugerir que a escola tem mecanismos próprios para selecionar sua

clientela e que seus critérios não são homogêneos. Autores como Brauer (1982, p.271) questionam se "[...] as faculdades medidas pelos testes correspondem exatamente àquelas necessárias para a escola". Talvez seja para evitar esse tipo de problema que alguns pesquisadores prefiram instrumentos construídos a partir do conteúdo acadêmico. Dessa forma, pelos menos a familiaridade dos sujeitos com o conteúdo e as atividades do instrumento ficam garantidas.

Essa foi a opção de Batista (1995), Carraher e Schliemann (1983) e Fini, Oliveira, Sisto, Souza e Brenelli (1996), que elaboraram uma lista de tarefas relacionadas ao currículo escolar de matemática. Essas pesquisas tiveram como sujeitos alunos da 2ª série do 1º grau, sendo que o estudo de Batista abrangeu da 2ª à 4ª série. Ela investigou 185 crianças e, por meio da análise de erros em soma e subtração, pôde identificar cinco categorias de erros. Dois tipos eram erros atribuídos à *distração* ou *falta de prática*, os três outros deveram-se a dificuldades mais conceituais, como, por exemplo, a noção de valor posicional. A autora cita pesquisas que indicam uma tendência de apenas metade dos alunos da 3ª série do Ensino Fundamental dominar essa noção básica, necessária em qualquer cálculo matemático.

Já Fini et al. (1996) consideram também conteúdos relativos à leitura. Eles investigaram 30 crianças e a análise sugeriu que o desempenho em exame escrito de matemática é afetado pelas dificuldades de leitura, sinalizando haver uma certa dependência entre os instrumentos básicos de aprendizagem (leitura/escrita/cálculo).

Por fim, Carraher e Schliemann (1983) estudam 57 alunos da 2ª série de três escolas públicas e 44 alunos da 1ª série de três escolas particulares de Recife/PE, alegando que o início do ensino de matemática na escola pública e na escola particular ocorre em momentos diferentes. As autoras chegam à seguinte conclusão:

O que se constatou neste estudo foi que, no primeiro ano de instrução em matemática, as crianças que freqüentam a escolas públicas e que pertencem às camadas mais pobres encontram-se em níveis de desenvolvimento cognitivo comparáveis aos das crianças de escolas particulares, as quais pertencem às camadas de renda mais elevada. Tais resultados confrontam uma das premissas básicas da "psicologia da criança carente", ou seja, que o fracasso da criança na aprendizagem escolar seria explicável em função de seu atraso no desenvolvimento intelectual.

Esses três estudos sinalizam para uma ineficácia do ensino, em que deficiências na aquisição de instrumentos básicos à aprendizagem vão-se avolumando e interferindo na aprendizagem um do outro. Destaca-se o estudo em Recife que sinaliza não haver diferenças cognitivas entre crianças de classes baixas e média em termos de desenvolvimento cognitivo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Carraher e Schliemann (1983, p.17) concluem que:

Os resultados obtidos [...] apontam a necessidade de conhecermos melhor o que de fato acontece na escola – o currículo, as relações interpessoais, a avaliação escolar etc. – ao invés de continuarmos inferindo o que ocorre na escola a partir de seu efeito [...].

Pires (1988) analisa o desempenho de 20 sujeitos que cursavam a alfabetização, elaborando uma avaliação de leitura/escrita. O êxito na aprendizagem da leitura/escrita pareceu estar mais diretamente associado ao processo de desenvolvimento das operações de classificação do que especificamente ao desempenho acadêmico inicial.

Oliveira et al. (1994) e Sisto et al. (1994) estudam o desempenho de 30 sujeitos da 2ª série do 1º grau, sendo que os primeiros analisam variáveis referentes à leitura e ao ditado, enquanto Sisto et al. comparam realizações em português (ditado) e matemática. Os dados da primeira pesquisa indicam uma predominância das variáveis leitura e compreensão, sugerindo que o entendimento do que estava sendo ditado possibilitou uma melhor escrita. Não foi encontrada relação significativa entre desenvolvimento cognitivo e desempenho acadêmico, levando à conclusão de que o que faltava era a mecanização da correspondência som-escrita. Por sua vez, os resultados de Sisto et al. (1994) não apresentam associação entre a escrita e aspectos evolutivos e lógicos e sim com esquemas de procedimentos baseados em mecanismos analógicos.

Oliveira et al. (1994, p.19) fazem a seguinte consideração:

Quando se considera que essas crianças estão há dois anos sendo alfabetizadas e sequer automatizaram o sistema de decodificação, pode-se pensar em questionar a forma de alfabetização a que elas estão submetidas [...].

Não é suficiente averiguar como está ocorrendo o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, sendo imprescindível fazer um acompanhamento do trabalho pedagógico do professor, para que diferentes oportunidades de aprendizagem e estimulação estejam garantidas. É preciso que o professor conheça tanto os obstáculos

epistemológicos impostos pelo objeto ou conteúdo que se quer ensinar, como também as etapas pelas quais passam as crianças em seu processo de desenvolvimento cognitivo/emocional.

Leite (1993) avalia o repertório de alunos da 4^a e 5^a série do 1^o grau, de 14 escolas, com aproximadamente 1.100 alunos, em cinco conteúdos diferentes (ditado de palavras, interpretação de texto, gramática, composição de texto e matemática), antes e depois de promover um acompanhamento pedagógico, podendo observar uma melhoria no desempenho dos alunos em todos os cinco conteúdos.

Ele reconhece que mudanças apenas na infra-estrutura escolar não resolverão o problema do fracasso escolar, sendo necessário que se façam mudanças socioeconômicas no País. Entretanto, no que se refere à escola, segundo o autor:

[...] devem-se propor procedimentos, no sentido de melhorar a eficiência do ensino desenvolvido em todo o 1^o grau, garantindo a continuidade do processo curricular. [...] a) é necessário que o trabalho seja planejado e desenvolvido em torno de diretrizes pedagógicas comuns a todo o corpo docente; b) e, para tanto, é necessário que se criem novas formas de organização docente, de modo a resgatar o caráter coletivo da ação educativa na escola. (LEITE, 1993, p.33)

Fora a complexidade de problemas que interferem na dinâmica escolar, refletindo aspectos intra e extra-institucionais, existe, também, a falta de um instrumento padrão brasileiro e critérios para avaliar a DA na escrita. Tal fato leva Sisto (2001b) a construir um ditado com base nos livros e cartilhas presentes no cotidiano da alfabetização. Ele constata as dificuldades mais comuns para a 1^a e 2^a séries do Ensino Fundamental e organiza, então, um texto com 114 palavras do cotidiano dos alunos, das quais 60 tinham algum tipo de dificuldade (como encontro consonantal, dígrafo, sílaba composta e sílaba complexa) e 54, não.

Nessa pesquisa, uma coleta de dados foi feita inicialmente, no intuito de verificar se esse instrumento era capaz de diferenciar as crianças consideradas alfabetizadas daquelas em processo de aquisição da escrita. O instrumento de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) mostrou ser capaz de distinguir esses dois grupos.

Outras coletas foram feitas no sentido de validar o instrumento e estabelecer critérios de classificação. O desempenho das crianças alfabetizadas na 1^a série foram significativamente distintos quando comparados com alunos em processo de alfabetização ou alunos da 2^a série. As análises foram apresentadas em forma de gráficos. O autor conclui

que o instrumento foi considerado fácil pelo grupo da 1ª série do Ensino Fundamental e mais difícil para o grupo de mesma série, mas ainda em processo de aquisição da escrita.

O critério de classificação de DA na escrita teve como base o distanciamento entre o desempenho dos alunos por série, em relação às crianças consideradas alfabetizadas na 1ª série. Estas foram consideradas como grupo critério, apresentando como pontuação mais alta 38 erros. As crianças que, no segundo semestre da 1ª série do Ensino Fundamental, apresentaram pontuação de 80 erros ou mais foram consideradas como apresentando "[...] índices de lentidão e/ou processo de ensino/aprendizagem insuficiente [...]". Já na 2ª ou 3ª séries tais índices seriam reveladores de DA (SISTO, 2001b, p.207).

A repetição do erro leva à formação de automatismos que, uma vez cristalizados, transformados em hábitos, apresentam muita dificuldade para mudança. Portanto os alunos que vêm vivenciando um processo de escolarização deficiente terão seu desempenho marcado por intervenções pedagógicas inadequadas ou pela ausência de um trabalho pedagógico sistematizado, orientado. Sisto (2001b, p.208) analisa que:

[...] é bastante comprometedor falar em dificuldades de aprendizagem delas (das crianças), deixando de lado todo seu entorno, o sistema educacional vigente e a formação de professores para atuarem nessas séries iniciais.

Os instrumentos de mensuração de DA não são capazes de distinguir se o baixo desempenho acadêmico dos estudantes se deve a dificuldades inerentes ao aluno ou se é produzido pela instituição escolar, uma vez que o sujeito se constitui no meio em que vive.

Enquanto técnica de investigação, no entanto, esses instrumentos podem ser um recurso auxiliar, no sentido de conhecer melhor a clientela que tem apresentado problemas no processo de escolarização. Vários fatores merecem ser considerados, como as variáveis cognitivas, emocionais, sociais, de personalidade, habilidades específicas e acadêmicas. Instrumentos submetidos ao processo de validação e padronização ainda são raros no Brasil. É necessário que se promovam pesquisas no campo de diagnóstico, assim como sejam incrementados os serviços de intervenção e acompanhamento.

O estudo de Rebello de Souza (1999) alerta para a importância de se contemplar as habilidades acadêmicas no processo diagnóstico, além das variáveis intrapsíquicas. Esta informação, acrescentada à de Gualberto (1984) e à de Ajuriaguerra et

al. (1984), que constatam ser a escrita uma das variáveis decisivas na hora de os professores avaliarem o desempenho escolar dos alunos, deixa transparecer que a habilidade na escrita parece ter dupla função.

A primeira função deve ser entendida como um conteúdo acadêmico que o professor deve ensinar, ajudando o aluno a superar os obstáculos encontrados na sua aquisição. A segunda função concebe a habilidade de escrever como um instrumento básico de aprendizagem importante para o diagnóstico de DA. Portanto sua mensuração gera importantes informações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, atendendo às necessidades do pesquisador.

Com essa preocupação, buscou-se um instrumento de mensuração da escrita com padronização normativa brasileira. Elegeu-se o ADAPE (SISTO, 2001b) como instrumento de identificação da amostra desta pesquisa, por ser um teste de critério e um instrumento de diagnóstico de problemas de aprendizagem que surgem das próprias atividades cotidianas da sala de aula.

Por outro lado, Rebello de Souza (1999) observa que a queixa dos professores, em relação ao baixo desempenho acadêmico, caracteriza-se por uma alta incidência de problemas de comportamento dos alunos, além de problemas de aprendizagem. Assim sendo, o presente estudo detectou a necessidade de se propor uma análise diagnóstica dos problemas de aprendizagem no Ensino Fundamental, que contemplasse tanto aspectos acadêmicos como aspectos psicossociais do sujeito.

Os estudos brasileiros encontrados, que contemplam esses dois aspectos, enfocam a variável problema ou ajustamento emocional em termos de mecanismos de defesa, auto-imagem, motivação, ansiedade ou depressão. Neste estudo, procurou-se considerar algumas variáveis que possam ser indicadoras do processo de adaptação do sujeito à sua realidade. Neste sentido, foram eleitas uma variável social como o ajustamento do comportamento e uma variável estrutural, traços de personalidade.

Até aqui foram dadas algumas informações sobre os estudos feitos a respeito dos problemas de aprendizagem, no sentido de como o fenômeno da aprendizagem foi observado, que instrumentos foram utilizados e quais os resultados encontrados. Faz-se, agora, necessário verificar como aspectos psicossociais dos estudantes foram abordados pelas pesquisas.

CAPÍTULO 2 - AJUSTAMENTO DO COMPORTAMENTO AO MEIO AMBIENTE ESCOLAR

2.1 DIMENSÃO SOCIAL DO SER HUMANO

Lane (1983, p.8) apresenta uma definição para a psicologia social:

A psicologia se preocupa fundamentalmente com os comportamentos que individualizam o ser humano, porém, ao mesmo tempo, procura leis gerais que, a partir das características da espécie, dentro de determinadas condições ambientais, prevêm os comportamentos decorrentes.

Mas quando o comportamento se torna social?

Desde o princípio, o *outro* é importante para a criança, pois é a fonte de alimentação, calor e afeto. Com o tempo, a imagem e o som de outras pessoas constituem reforços positivos e a própria interação social se torna recompensadora, perpetuando-se.

As leis gerais da psicologia dizem que se aprende quando reforçado, mas é a história do grupo ao qual o indivíduo pertence que dirá o que é reforçador ou o que é punitivo. [...] Assim também aquilo que "deve ser apreendido" é determinado socialmente.

Da mesma forma, as emoções que são respostas do organismo e, como tais, universais, se submetem às influências sociais ao se relacionarem com o que nos alegra, nos entristece, nos amedronta. (LANE, 1983, p.9).

Os contatos sociais do indivíduo expandem-se, gradativa e constantemente, desde a relação binária com a mãe, passando a envolver outros elementos da família, vizinhança, escola, etc. As crianças vão tendo contato umas com as outras e grupos de iguais ou grupo de pares se formam (crianças com idades semelhantes). Ao ingressar na escola, esse grupo aumenta, a criança passa a ter maior oportunidade e liberdade para escolher seus amigos e companheiros. Além do grupo de pares, ela também se depara com novas figuras de autoridade como, por exemplo, o professor e os profissionais da escola. Dessas interações, surge nova série de reforços e padrões comportamentais. Essas relações grupais levarão a criança a experimentar uma série de papéis sociais e relações afetivas.

Algumas questões a respeito do desenvolvimento social das crianças têm sido suscitadas. Quem exerce mais influência nas crianças, os pais ou os pares? Que

extensões dos grupos de pares e do mundo adulto competem com ou reforçam uma a outra? São elas compatíveis, provendo a criança com uma base consistente de valores ou estão em conflito, produzindo confusão interna?

Segundo Glidewell (1977), as crianças variam em sua susceptibilidade à influência social, isto é, grupos de pares têm maior impacto em algumas crianças do que em outras. A pessoa solitária, que passa a maior parte do seu tempo lendo ou fazendo alguma coisa, ou que mora em uma área isolada, é menos afetada do que um membro de turma que passa a maior parte do seu tempo com outras crianças.

Por outro lado, as crianças também variam quanto às suas capacidades para influenciar seus pares. Mesmo aquelas que são “incompetentes socialmente” exercem influência. Em uma classe triste, uma criança não popular pode desencadear uma reação grupal, simplesmente porque a atmosfera estava propícia para isso. Assim, cada pessoa afeta e é afetada pelos outros em uma interação dinâmica, que começa muito cedo na vida, pois, mesmo antes de nascer, a criança exerce uma força na dinâmica social que afeta todos os membros da família.

Rogers (1977) descreve os três estágios de desenvolvimento social pelos quais o indivíduo passa já nos seus primeiros anos de vida. Inicia por uma fase *associal*, quando as reações a outras pessoas são vagas e mal definidas. Logo é seguida pelo estágio *pré-social*, caracterizado pela indiscriminalidade de comportamentos de apego, indicado por movimentos de braços e pernas, além do acompanhamento de pessoas com o olhar. Por fim, mais ou menos aos três ou quatro meses, os bebês amplamente reagem aos indivíduos. O sorriso manifesta-se como iniciativa social, principalmente com familiares. Todavia o estágio social irá passar por mais uma transformação. Até os dois anos, mais ou menos, apesar de algumas tentativas hesitantes de interação social, a maior parte das crianças mantém-se predominantemente no pensamento egocêntrico (FLAVELL, 1975; PIAGET; INHELDER, 1994). De modo gradual, tornam-se socialmente sensíveis e simpáticas. Em torno dos três anos, pode-se encontrar uma criança dando um brinquedo a outra que está chorando, mas, até então, as brincadeiras são solitárias. Progressivamente é que os grupos de brincadeiras paralelas vão-se tornando mais coesos, sendo, então, designados como *grupos de pares* (BURKA; GLENWICK, 1978).

Rogers (1977) sinaliza para comportamentos do indivíduo ao longo do desenvolvimento social. Já Flavell (1975), Piaget e Inhelder (1994) destacam aspectos cognitivos presentes nas diferentes possibilidades de interação social. Por sua vez, Burka e Glenwick (1978) referem-se a distintos tipos de grupos que as crianças formam entre si.

Lane (2001, p.78) faz uma revisão da noção de pequenos grupos a partir de uma redefinição da Psicologia Social, procurando romper com a dicotomia indivíduo sozinho versus indivíduo em grupo e considera grupo como:

[...] condição necessária para conhecer as determinações sociais que agem sobre o indivíduo, bem como a sua ação como sujeito histórico, partindo do pressuposto que toda ação transformadora da sociedade só pode ocorrer quando indivíduos se agrupam.

O indivíduo nasce imerso em grupos, nos quais estabelece vínculos e papéis sociais. Algumas relações estabelecidas com o outro podem ser diferenciadas, como, por exemplo, a relação de amizade (com amigos de casa, irmãos e colegas de escola) ou as relações com autoridades (parentes, professores, diretores ou adultos em geral).

A *amizade* é uma relação especial que pode existir dentro ou fora de um grupo. Pode ser definida como uma relação entre duas pessoas, caracterizada por atração mútua e intimidade, sem implicação sexual (LADD; KOCHENDERFER; COLEMAN, 1996; BERNDT, 1981). Ela fornece companhia e apoio para o ego, possuindo um significado particular para crianças inseguras. Recursos, como a criação do *amigo imaginário*, são utilizados por algumas crianças, desempenhando a importante função de reduzir a solidão da pessoa, retirando-a do seu ensimesmamento. Adultos significantes, especialmente pais e professores, deveriam fornecer amplas oportunidades para as crianças fazerem amizades.

Desde o nascimento, a *experiência familiar* influencia o desenvolvimento social dos indivíduos. Segundo Beckwith (1972), crianças que tiveram mais contato físico e verbal com suas mães e mais experiências com outras pessoas iniciam mais interações, tanto com mães como com estranhos, do que aquelas com menos contatos interpessoais.

Por outro lado, algumas influências são indiretas, especialmente em famílias onde os pais estabelecem um clima de negligência passiva, sendo as crianças forçadas a procurar afeição e aprovação de outras pessoas. Em outros casos, em que os pais são extremamente permissivos, as crianças podem tornar-se socialmente exploradoras e dominantes.

Outras influências familiares são mais sutis, entretanto não menos importantes. Por exemplo, quando os pais mantêm relações de amizade entre os pares, as crianças provavelmente também se voltarão para seus pares, em busca de amizade e companheirismo. Por outro lado, pode acontecer que a combinação de orientação para os pares dos pais e da criança, juntas, possa vir a constituir uma forte tendência em direção aos pares e, nessas circunstâncias, as crianças tornam-se ansiosas para agradar, para serem aceitas e podem ser rejeitadas por isso. É o que alertam Hollander e Marcia (1970).

Freqüentemente, o papel no *grupo de pares* pode refletir o papel da criança em casa. Walter e Stinnett (1971) observam que o bode expiatório da família submete-se mais rapidamente a um papel menor no grupo de pares. Por outro lado, quando os pais criam um ambiente, em casa, onde as crianças exercem o poder, elas tendem a ser insensíveis à vontade dos outros. Algumas vezes, a relação insatisfatória entre os pais pode indispor a criança e levá-la a um mal ajustamento.

O efeito da relação entre *irmãos* nas outras relações entre pares é complexo e vital, mas freqüentemente omitido. Especialmente em grandes famílias, as crianças voltam-se uns para os outros para obter a atenção que elas não podem obter de seus pais (GALLAGHER; COWEN, 1977; OWEN, 1981). De qualquer forma, os irmãos fazem parte inseparável das primeiras experiências familiares. Portanto têm um efeito duradouro em como serão as outras relações.

Entre as pessoas que afetam o desenvolvimento social da criança os *professores* são especialmente significantes (PIANTA; NINETZ, 1991; ALEXANDER; ENTWISLW; CADIGAN; PALLAS, 1987). Eles podem criar um clima acolhedor que promova a amizade ou uma tensão, de tal forma que propicie o surgimento de sentimentos e ações condenáveis por parte dos alunos.

Há um consenso em torno da idéia de que as meninas são mais sociáveis do que os meninos. Entretanto, Maccoby e Jacklin (1974) constatam que ambos os *gêneros* são igualmente hábeis para compreender as reações e necessidades emocionais. Quanto à complexa relação entre as características de *personalidade* e o desenvolvimento social das crianças, Rogers (1977) faz algumas citações de pesquisa em que meninos que expressam medo incomum de ver novidades tendem a ser inquietos em situações sociais na infância.

Tanto características de personalidade, como o autoconceito, quanto aspectos cognitivos, como a inteligência, podem estar relacionados ao ajustamento social. Por exemplo, as crianças lentas e com algum comprometimento intelectual são menos aceitas socialmente. Contudo crianças talentosas podem ter, também, algumas dificuldades no relacionamento com as outras pessoas (LA GREGA, 1981; TYNE; FLYNN, 1981; TAYLOR; TRICKELL, 1989; HATZICHRISTOU; HOPF, 1996).

O esforço para manter um papel no grupo pode tornar as crianças dependentes do grupo, incapazes de agir por si mesma. Neste caso, elas passam a se conformar e confiar no julgamento dos outros acima do seu próprio. Contrariamente, em alguns casos, a conformidade pode ser sinal de prudência e, em outros, um indivíduo pode fazer uma escolha não conforme ao grupo, não meramente para demonstrar independência às normas grupais, mas por possuir um ponto de vista particular, divergente do grupo.

Conformidade ou não conformidade extrema é sinal de mal ajustamento. Pessoas extremamente conformes mantêm padrões de comportamento muito pouco definidos, tornando-se inábeis para agir espontaneamente ou serem criativas. Idade, gênero, personalidade, subcultura e classe social são variáveis que interferem na conformidade.

De acordo com Telford e Sawrey (1973), a criança comum logo percebe que pensar, falar, crer e agir conforme os outros favorecem a aceitação social e uma contínua relação de se sentir pertencente ao grupo. Por outro lado, ser diferente acarreta o perigo de isolamento social. Para que o indivíduo possa usufruir as vantagens de sua cultura, é necessário que ele se submeta aos preceitos culturais dos outros e se conforme às expectativas deles. O ser humano logo percebe que pode evitar desgastantes processos de ensaio-e-erro, observando os padrões de comportamento dos membros prestigiados da sociedade e imitando-os. A cultura oferece muitas soluções de problemas ao indivíduo e, dessa forma, ele sente-se reforçado a se guiar pelos padrões e normas culturais.

Os preceitos culturais ganham, assim, forças de imperativos morais e sobrevivem às críticas. São diversas as forças que incidem na cultura e contribuem para a conformidade social. No entanto, contraditoriamente, existem forças no interior da cultura que estimulam a inconformidade. Um adicional de afeto e prestígio é obtido quando as pessoas excedem a norma, diferenciando-se da maioria em sentidos socialmente aceitos.

Essa mensagem dúbia não é bem entendida por boa parte dos indivíduos que, ao tentarem sobreviver na sociedade moderna tecnológica, são afetados por um efeito entorpecedor sobre sua originalidade e criatividade. Algumas pessoas reagem contrariando as normas sociais, mas assumem a forma de um inconformismo compulsivo, tornando-se rígidas, o que é tão limitado e socialmente determinado quanto o conformismo extremo. Tais contradições alertam para o fato do julgamento de um padrão de comportamento ser conformista ou não, e só poder ser analisado quando inserido em seu contexto social.

Cada vez mais os estudos no campo da psicologia social têm revelado a importância e diversidade de variáveis situacionais que incidem sobre o sujeito, levando-o a tomar uma atitude conformista ou não. Além das variáveis ambientais, que se referem às forças externas ao indivíduo, também as características de personalidade, como traços, coerência e recursos defensivos, influenciam as tendências e padrões comportamentais dos sujeitos. Telford e Sawrey (1973, p.492-493) afirmam que:

Mostraram os estudos que os sentimentos de inadequação e inferioridade social estão associados a um vigoroso pendor conformista (Krech, Crutchfield & Ballachey, 1962). Ao invés disso, as pessoas induzidas a julgar-se peritas em julgamentos perceptivos se conformavam menos numa situação do tipo Asch do que os indivíduos convencidos da própria fraqueza nesse gênero de tarefas (Gerard, 1961). Na dimensão da conformidade e da inconformidade do comportamento há uma atividade recíproca entre os fatores internos, como os traços de personalidade, as tendências motivacionais e a necessidade de coerência, e os fatores externos, como o poder e o prestígio das pessoas que constituem o grupo, o tamanho do grupo e a facilidade da tarefa ou do julgamento.

Essa abordagem revela uma concepção dinâmica do ser humano. O eu estaria, a todo tempo, sendo estimulado por fatores ambientais, assim como por fatores internos. A ele são cobradas ações e atitudes, conforme os valores e regras culturais do seu grupo social. Ao mesmo tempo, seus desejos, ansiedades e impulsos buscam satisfação.

O sujeito vivencia um processo de organização interna, que se dá por meio da busca de coerência do *eu*. Contudo, concomitantemente, o indivíduo é solicitado pelo outro e esta interação social gera outro ponto de busca de coerência social. O sujeito situa-se nessa tensão de fatores individuais e sociais, resultando desta atividade recíproca o ajustamento do comportamento.

Tipicamente, o progresso ao longo da escola elementar envolve certas situações de produção de estresse, começando pelo primeiro dia de aula, a separação da mãe e do lar. Mesmo as crianças bem ajustadas podem experienciar situações de estresse e as crianças tímidas podem sentir-se inseguras (BROOKS; SHAFFER, 1951).

Conforme as crianças vão crescendo, o vínculo quase que absoluto com a mãe vai-se relativizando e abrindo espaço para os colegas. A escola possibilita à criança a oportunidade de conviver com pessoas até então desconhecidas. Com o aumento das experiências, dá-se também o desenvolvimento da habilidade mental e maturidade geral. Linhas de interesses tendem a se tornar mais bem definidas, refletindo o processo de estruturação da personalidade e padrões de comportamento que se vão estabelecendo (ALLPORT, 1973).

Segundo Brooks e Shaffer (1951), as relações sociais entre as crianças não são sempre harmoniosas. Uma criança pode sentir prazer em fazer alguma coisa que magoe outra pessoa ou pode gostar de fazer coisas para seu próprio bem, não com a intenção de magoar o outro. Os *conflitos* são causados por vários fatores como: atividades de jogos, ciúmes, autoritarismo, auto-afirmação e comportamentos com intenção de intimidar, desentendimentos e afrontas que ignoram os direitos dos outros. Contrariamente, as pessoas que aprendem a se entender e estar juntas, com menos atrito, encontram mais satisfação na vida social.

Rogers (1977) analisa a interferência da competição e da avaliação no ajustamento social. As crianças sentem os efeitos da *competição*, principalmente nas escolas mais tradicionais. Para uns funciona como um estímulo, mas, na verdade, as crianças são diferentemente afetadas. Pode criar desespero nos aprendizes mais lentos e ansiedade em outros, pode gerar várias combinações de falta de piedade e sensação de fracasso, medo, raiva, desconfiança e inferioridade. Algumas competições, contudo, são inevitáveis, talvez até desejáveis, e as crianças deveriam aprender a se adaptar a elas tão construtivamente quanto possível.

O sucesso da criança na competição escolar implica uma *avaliação* que envolve boletim, exames e outros dispositivos. Idealmente, a avaliação deveria mensurar o progresso com relação aos objetivos. Nesse sentido, a mensuração deveria ser aplicada a todos os objetivos da educação, incluindo habilidades, compreensão e desenvolvimento do

caráter e personalidade. Deveria ser um diagnóstico, de maneira tal, que a criança pudesse analisar a efetividade do processo usado para realização desses objetivos.

Os *adultos* deveriam estabelecer um clima favorável à interação das crianças. Contudo esta não é uma tarefa fácil, pois não é simples saber que contexto ou disposição funcionaria como ideal, porque diferentes condições podem atender a necessidades específicas das crianças. Por exemplo, uma criança que vive em uma casa cheia, pode necessitar de espaços tranquilos para brincar. Por outro lado, um filho único pode preferir brincar ruidosamente com um grupo de colegas.

Mesmo que os efeitos prováveis de certas atividades sejam conhecidos, eles não podem ser afirmados categoricamente. A aprendizagem social pode-se dar tanto em situações de conflito como em jogos cooperativos.

Como se pode notar, o processo de socialização do indivíduo não é tranquilo. Apesar de o ser humano ser definido como um ser social, a sua socialização se dá através de uma sucessão de conflitos e tensões às quais o indivíduo se deve adaptar, aprendendo a lidar com elas. As inserções e pressões sociais deixam marcas e interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem. O indivíduo pode responder a essas pressões sociais de forma harmoniosa ou conflituosa.

2.2 PESQUISAS SOBRE AJUSTAMENTO DO COMPORTAMENTO

O interesse científico sobre a importância da relação interpessoal entre as crianças data da virada do século XIX para o século XX. Entretanto, até a década de 20, ainda não havia pesquisas com grupo de pares. Até então, a teoria era superficial, mas, com a metodologia empírica, começaram as contribuições de significativas informações. Na década seguinte, já se podia encontrar sofisticados procedimentos de pesquisa. Contudo a década de 40 caracterizou-se por uma interrupção dos estudos nessa área. A partir de então, as pesquisas têm aumentado lentamente e se concentraram no refinamento de trabalhos anteriores. A demanda social de creches para as crianças facilitou a observação sistemática dos primeiros anos de vida.

Algumas tendências no estudo do desenvolvimento social podem ser encontradas. Por exemplo, o impacto causado pela Psicologia Cognitiva, e fatores como habilidades, percepção, atenção e julgamentos têm sido relacionados ao comportamento social.

Além dessa influência, também tem existido um maior enfoque sobre o relativismo cultural. Comportamentos divergentes entre diferentes grupos têm sido considerados como diferenças e não como *déficits* nos estudos das “minorias”. A quantidade de pesquisas naturalistas tem aumentado. Mais recentemente, existe um crescente interesse a respeito dos comportamentos sociais positivos em detrimento dos comportamentos negativos ou desajustamento social. Um número crescente de estudos sobre a ação de compartilhar, de ajuda e cooperação pode ser encontrado.

Todavia ainda não existe uma teoria global do desenvolvimento social disponível e, muito menos, um consenso sobre quais padrões de desenvolvimento deveriam ser encontrados. Por exemplo, várias abordagens são usadas para avaliar a competência social em crianças jovens, com o objetivo de especificar que traços caracterizam o funcionamento pleno de uma pessoa. Mas esses traços têm diferentes valores em diferentes faixas etárias e os especialistas discordam sobre o significado de alguns deles. Outra estratégia muito utilizada é o modelo de predição de sucesso, segundo o qual a meta é prever quais as capacidades que as crianças jovens vão necessitar para uma adequada adaptação à vida adulta.

O ajustamento do comportamento na escola passa por alguns aspectos familiares, emocionais e relacionais. Por exemplo, o prazer ou não de estar nesse ambiente foi averiguado por Knaack e Rauer (1979) e Sisto, Oliveira, Pavarini, Batista et al. (2000a, 2000b), os quais propõem instrumentos para mensurar a satisfação com a escola. Pode-se analisar também a relação entre o contexto educacional, a composição dos alunos na classe e o ajustamento social deles (AHLBRAND; DOYLE, 1976; JUVONEN; BEAR, 1992).

2.3 CONCEITOS DE AJUSTAMENTO COMO COMPETÊNCIA SOCIAL

O ajustamento escolar pode ser entendido, em termos de competência social, como um fundamental aspecto das capacidades humanas. Segundo Ancona-López (1987), Thorndike, já em 1927, referia-se a três tipos de inteligência: o raciocínio concreto, o abstrato e a inteligência ou competência social. Mais recentemente, muitos estudos a respeito têm surgido nos Estados Unidos, como a proposta da ICLD de 1987 (cf. p.15 do presente trabalho). Ela exige a identificação de comprometimentos em características sociais do comportamento como critério para a classificação, tanto do retardo mental, quanto da dificuldade de aprendizagem (DA).

Gresham e Reschly (1987) concebem a competência social como composta por três subdomínios, que estão inter-relacionados. São eles o comportamento adaptativo, a habilidade social e a aceitação pelos pares. Segundo esses autores, há amplo consenso entre os pesquisadores sobre as características gerais do comportamento adaptativo. Entretanto existem muitos desacordos nos enfoques dados às características específicas que o constructo de competência social recebe, de acordo com cada um dos instrumentos que se destinam a mensurá-lo. Por exemplo, alguns instrumentos dão significativa ênfase à competência cognitiva, outros à importância primária de contextos sociais (comportamento adaptativo na escola ou fora dela), ou ainda à forma de coleta dos dados (direta ou por meio de terceiros).

A competência social, segundo esses autores, baseia-se em duas áreas de conteúdos (comportamento adaptativo e habilidades sociais) e uma consequência. A aceitação pelos pares é entendida como um resultado ou consequência do comportamento social competente, enquanto o constructo de habilidade social contempla aspectos como cooperação, iniciação social e reforçamento pelos pares.

Os dados de Gresham e Reschly indicam fraca relação entre os domínios semelhantes de competência social, mensurados por diferentes métodos, sugerindo que os métodos, contextos e conteúdos do comportamento adaptativo, e habilidades sociais captados pelos instrumentos de avaliação influenciam grandemente o tipo de informação obtida. Nesse estudo, eles comparam duas mensurações de comportamento adaptativo

(*Adaptive Behavior Inventory for Children – ABIC* e *Children’s Adaptive Behavior Scale – CABS*), duas de habilidades sociais e três índices de *status* sociométrico.

Green, Forehand, Beck e Vosk (1980) examinam a relação entre quatro mensurações de competência social das crianças (completada pelo professor, auto-relato, mensurações sociométrica e observações de comportamento) e suas relações com medidas de realização acadêmica. Os professores analisaram seus alunos em termos de problema de conduta, desatenção/passividade, ansiedade/tensão, hiperatividade e sociabilidade.

Na análise dos autores, a relação encontrada entre a pontuação de realização acadêmica e outras variáveis sugere a importância de incluir mensurações acadêmicas nas avaliações de competência social na classe. Crianças com alta pontuação em realização acadêmica foram simpáticas e interagiram positivamente com seus pares.

Os professores puderam identificar as crianças, classificadas pelos pares como simpáticas e antipáticas. No entanto houve diferenças sob outros aspectos. A criança com problema de conduta é vista pelo professor de maneira mais negativa do que a criança introvertida, não sendo percebida da mesma forma pelos pares. Aquela é vista pelo professor como desviante, com uma frequência excessiva de interação com o professor e de qualidade aversiva para este.

Os resultados desse estudo apresentam a competência social como uma variável complexa, formada por cinco dimensões ou fatores, sendo eles *status* social, percepção do desvio social pelo professor, sociabilidade, aspectos acadêmicos e agressividade em relação aos pares. Aspectos multidimensionais da competência social são reconhecidos.

Perry, Guidubaldi e Kehle (1979) investigam a relação entre competência social no jardim de infância e medidas acadêmicas (em leitura e matemática) dos alunos na terceira série. Esse trabalho fornece evidências de que pré-requisitos anteriores de habilidade acadêmica e características sociais, tais como iniciativa, assertividade e relação com os pares, predisseram posterior aprendizagem. Os dados sugerem que, se intervenções na pré-escola e primeira série promoverem tais habilidades sociais e acadêmicas, poderão facilitar o sucesso posterior, enfatizando que os objetivos da educação pré-escolar deveriam orientar-se para fatores não-intelectuais, tais como a competência social.

Cullinan e Epstein (1984) distinguem padrões de mal ajustamento em meninos com desordens comportamentais. Cinco fatores foram identificados: agressão/comportamento disruptivo, incompetência social, mal ajustamento social, desordem de atenção e ansiedade/inferioridade.

Em suma, o conceito de ajustamento do comportamento envolve aspectos relativos a *status* social, sociabilidade, agressividade/comportamento disruptivo, ansiedade, desordem de atenção e aspectos intelectuais. Assim sendo, aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais pertencem ao subdomínio do ajustamento social, afirmando uma relação intrínseca entre essas variáveis.

2.4 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM COMO SUBCATEGORIA DO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO

A literatura afirma que atributos comportamentais contribuem significativamente para o desempenho escolar independentemente de suas relações com aptidão escolar, etnia e *status* social. Essas informações levantam a questão da existência de padrões de comportamento específico entre crianças que apresentam baixo desempenho e se esses comportamentos são receptivos às intervenções na sala-de-aula. Em caso afirmativo, que aspectos específicos do comportamento estariam em questão?

Leigh (1987) compara o comportamento adaptativo de 114 sujeitos com dificuldades de aprendizagem (DA) e uma ampla amostra normativa nacionalmente representativa. E encontra, para os sujeitos com DA, uma pontuação média mais baixa do que a pontuação média obtida pelos sujeitos com inteligência normal e mais alta do que as pontuações médias dos sujeitos com retardo mental. Os sujeitos com DA que estavam no nível secundário apresentaram pontuações mais baixas do que no nível elementar. A pontuação de comportamento adaptativo foi obtida a partir de cinco áreas: social, acadêmica, ocupacional, de autocuidado e comunicação.

Outros estudos ainda têm tentado discernir dimensões do comportamento dos alunos e desenvolver instrumentos fidedignos para avaliar essas dimensões. Por exemplo, Lambert e Urbanski (1980), através de uma revisão de outros trabalhos e da

análise fatorial dos próprios dados (colhidos a partir da *Pupil Behavior Rating Scale*), constatam três dimensões do comportamento das crianças. Eles as classificam da seguinte maneira: (a) *de adaptação*, dimensão referente aos problemas de aprendizagem; (b) *interpessoal*, dimensão que diz respeito à interação social; (c) *intrapessoal*, dimensão que considera o ajustamento pessoal. É interessante observar que os autores aproximam o conceito de adaptação ao de aprendizagem, distanciando-o dos fatores interação social e ajustamento pessoal. Isso só foi possível através de um recurso estatístico, a análise fatorial, pois, de fato, essas dimensões se interpenetram.

Os resultados desses autores evidenciam que os comportamentos associados com a dimensão *adaptação* estão relacionados ao sucesso acadêmico. Porém, contrariando a revisão da literatura, as dimensões interpessoais e intrapessoais não pareceram influenciar o desempenho na leitura e matemática. De acordo com esse estudo, as características comportamentais podem contribuir adicionalmente para baixar o nível de desempenho nas habilidades em questão, mas não são elas que as determinam. Apesar desse resultado excludente, não se pode esquecer que a dimensão *adaptação* é pontuada por alguns aspectos das outras duas dimensões (*inter e intrapessoal*). O que os autores querem assinalar é que podem ocorrer problemas em termos pessoais e sociais, sem necessariamente comprometerem ou estarem associados a comportamentos de aprendizagem.

Um outro estudo, que identifica subcategorias a partir das características de comportamento dos estudantes, é o de McKinney (1989). Ele utiliza como instrumento de mensuração o *Classroom Behavior Inventory*. Esse instrumento considera também três dimensões básicas do comportamento adaptativo: *competência acadêmica*, definida pelas classificações de inteligência verbal, independência e dependência de campo, orientação para a tarefa, desordem; *ajustamento pessoal*, segundo as classificações de extroversão/introversão; *competência social*, se demonstra ser atencioso ou hostil.

McKinney estuda crianças com DA, observando que este era um grupo heterogêneo. Sete subgrupos distintos puderam ser identificados: déficit de atenção, comportamento normal com leve tendência a ser atencioso, comportamento normal com leve tendência a ser hostil, problemas de conduta, comportamento retraído, baixa pontuação em comportamento positivo e problemas de comportamento global.

No geral, duas características foram comuns a esses subgrupos: um padrão persistente de comportamentos mal adaptados em sala de aula e baixo desempenho ao longo do tempo. No entanto, puderam ser encontradas crianças com DA em subtipos normais, indicando que o baixo desempenho de mais de um terço da amostra com DA poderia não ser explicado somente pelas características comportamentais. O autor tem o cuidado de ressaltar que esses dados não necessariamente atribuem-se a erros de classificação das DA, mas talvez devam-se a múltiplos fatores, que se encontram envolvidos na identificação e/ou contam para o baixo desempenho. Segundo McKinney (1989, p.149): “Achados consistentes a esse respeito têm fundamentado o ponto de vista de que as DA refletem síndromes múltiplas de desordens específicas [...]”.

Apesar de autores como Leigh (1987), Lambert e Urbanski (1980) e McKinney (1989) considerarem dimensões internas ao comportamento adaptativo, relacionadas a problemas de aprendizagem, na sua maior parte, as pesquisas tratam-no como uma variável global, detendo-se na análise da sua relação com outros indicadores. Para tratar esses estudos, eles foram agrupados de acordo com a relação que estabelecem entre o ajustamento escolar e variáveis sociais, gênero, personalidade.

2.5 VARIÁVEIS RELACIONADAS AO AJUSTAMENTO E DESEMPENHO ESCOLAR

2.5.1 Rejeição e Comportamento Anti-social

Semelhantes aos resultados encontrados por Hatzichristou e Hopf (1996), os dados de La Greca (1981) identificam que as escalas de introversão e/ou agressividade foram capazes de identificar os meninos que vivenciam baixa aceitação entre os pares. Para as meninas, porém, a classificação de comportamentos introvertidos pareceu ser o melhor preditor global dos problemas de aceitação entre os pares.

Vitaro, Gagnon e Tremblay (1990) comparam o comportamento de crianças a características estáveis ou instáveis de rejeição pelos pares no jardim de infância e na primeira série. Observam que os sujeitos com *status* de rejeição estável apresentaram

menos características socialmente favoráveis, mas não foram mais agressivos ou disruptivos do que seus colegas com *status* de rejeição transitório.

Morgan (1978) procura obter uma análise descritiva do comportamento mal adaptado de crianças rejeitadas pelos seus pares. Para tanto, os dados foram submetidos a uma análise fatorial, que produziu cinco categorias (impulsividade/agressão, imaturidade/depressão, introversão/distráctil, hostilidade/agressividade e dificuldades psicomotoras). Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre as crianças aceitas e as rejeitadas.

Segundo Rogers (1977), as crianças com pouca popularidade podem ser classificadas em três tipos: o *dissidente*, que passa pouco tempo da sua vida em grupo; o *negligente*, que não cuida muito de suas relações sociais e, por fim, há o tipo que apresenta *insuficiente* habilidade social adequada para ter sucesso no relacionamento com o outro.

Hatzichristou e Hopf (1996) observam que os alunos mal adaptados são sobre-representados no grupo de *rejeitados* e sub-representados no grupo *popular*. As pontuações do grupo de *rejeitados* apresentaram fortes dificuldades acadêmicas e baixo desempenho em vários domínios. Relatam, também, que a própria criança reconhecia suas dificuldades acadêmicas e na relação com os pares. Além dos problemas acadêmicos, comuns a ambos os gêneros, a má conduta indissimulada (padrões agressivos e anti-sociais) foi principalmente associada aos meninos rejeitados (segundo a classificação dos professores e dos pares) e problemas internalizados (timidez/isolamento, tristeza, segundo o professor), às meninas rejeitadas.

Pesquisas como essas mostram que o desempenho acadêmico está claramente relacionado ao *status* sociométrico entre os pares e à competência psicossocial. A maioria das crianças mal adaptadas tem as mais baixas realizações em todos os assuntos avaliados. Problemas de aprendizagem e falta de comportamento pró-social (segundo os professores e a auto-avaliação) são os principais aspectos de segregação dos grupos de rejeitados.

Rydell (1989) baseia-se na percepção dos professores (mensurada pelo *Children Behavioural Questionnaire*) e dos pares para identificar as dificuldades comportamentais particularmente manifestadas pelas crianças na primeira série. Segundo a classificação dos professores, o problema de comportamento mais comum foi o de tipo

acting-out (impaciência, agitação, pouca concentração). Talvez isso se deva as suas características disruptivas, que o torna um comportamento facilmente notado no meio escolar. Houve uma tendência de os meninos apresentarem mais problemas em muitas áreas, exceto na leitura/escrita. Não houve grande correspondência entre mal desempenho social ou comportamental, dificuldades na leitura/escrita e habilidades motoras, quiçá pelo pouco tempo de vida escolar dos sujeitos.

A relação entre a classificação do professor e a sociométrica apresentou apenas moderado acordo, o que pode estar refletindo a existência de diferentes valores entre as crianças e os adultos. Comportamentos indesejáveis para os professores podem ser bem atrativos para os colegas. As dificuldades na habilidade motora grossa foram significativas para meninos isolados pelos seus pares. Segundo a autora, deficiência na habilidade motora pode resultar em inabilidade, comportamento agressivo e baixa competência em jogos importantes para os meninos. A popularidade das meninas não foi similarmente afetada, o que provavelmente indica sua pouca importância entre elas.

2.5.2 Gênero

Burka e Glenwick (1978) examinam a relação entre egocentrismo persistente, medidas de ajustamento, segundo o professor, e *status* sociométrico, segundo os pares. Houve correlação do grau de egocentrismo com *status* grupal só para os meninos e com ajustamento na classe para ambos os gêneros. As conseqüências negativas de egocentrismo persistente foram diferentes para cada gênero. O alto egocentrismo associou-se ao comportamento tímido e à ansiedade para as meninas, enquanto o grupo dos meninos associou-se ao *acting out* e a DA.

Esses resultados sugerem que diferenças de gênero podem ser evidenciadas no comportamento social das crianças e padrões de aceitação entre os pares. Dentro dessas considerações, vale o alerta de que precauções deveriam ser tomadas quando se utilizam relatos do professor sobre a relação entre os pares de alunos. O julgamento do professor pode ser diferente do julgamento dos pares, especialmente para as meninas. É possível que existam vieses na percepção ou julgamento do professor.

Hatzichristou e Hopf (1996) relatam que o gênero dos professores foi relevante para suas percepções dos comportamento dos alunos. Por exemplo, professoras, ao contrário dos professores, percebem as crianças rejeitadas como tendo problemas intrapessoais. Os autores levantam duas hipóteses explicativas: é possível que os professores prestem mais atenção às más condutas não dissimuladas dos estudantes, enquanto as professoras, por serem mais atenciosas, percebam com certa facilidade as dificuldades mais sutis de comportamento intrapessoal. Outra hipótese possível é de os estudantes exibirem mais problemas em classe com as professoras, por acreditar que elas são mais tolerantes.

Em suma, nessas pesquisas, os campos acadêmico, cognitivo, social e psicológico ou pessoal, de uma forma ou de outra, foram contemplados. Contudo a maior parte das avaliações restringe-se à avaliação dos limites ou sucessos dos sujeitos, com exceção de Cowen et al. (1984) e Ladd et al. (1996) que, em suas pesquisas, destacam a importância de estudar os recursos naturais ou sociais do sujeito, que podem ter efeito de moderação sobre os riscos, tensões e fracassos recaídos sobre a pessoa durante sua vida diária.

2.5.3 Personalidade

As pesquisas vão apontando que tanto aspectos afetivos como cognitivos podem estar relacionados ao ajustamento do comportamento, que a organização do eu, em termos cognitivos, sociais, afetivos, se dá no sentido de promover uma identidade e coerência pessoal, os quais podem interferir no desempenho acadêmico do aluno. Mas que aspectos da personalidade têm sido averiguados pelas pesquisas?

Em termos da infra-estrutura escolar, Marjoribanks (1979) e Ramsey, Patterson e Walker (1990) observam relação entre a percepção ou o comportamento em contextos familiares e escolares com características de personalidade. Ramsey encontra evidências em termos da generalização do comportamento anti-social e Marjoribanks

adverte para a existência de complexas relações entre ambiente e características de inteligência, personalidade e afetividade.

No que se refere a indicadores de ajustamento socioemocional, o estudo de Gilligan (1973) logra seleccionar sujeitos mais interessados por pensamento reflexivo e atividade acadêmica, assim como menos conservadores e autoritários. Por outro lado, Bender (1987) examina alguns indicadores de personalidade (autoconceito, temperamento e locus de controle) e identifica preditores de problemas de comportamento entre crianças com e sem DA. Uma variável de personalidade (reatividade) predisse problemas de comportamento total do grupo com DA e as variáveis reatividade e flexibilidade social predisseram a variância de problemas de comportamento total para o grupo sem DA.

Um estudo longitudinal (CURRIE; HOLTZMAN; SWARTZ, 1974) sugere indicadores referentes ao ambiente escolar e *status* sociométrico como precursores de ajustamento pessoal 9 anos depois. Morgan (1978) identifica relações significativas entre crianças rejeitadas e aceitas em termos de cinco categorias comportamentais (agressão impulsiva, inatividade/depressão, introversão/distractibilidade, hostilidade/agressão e dificuldades motoras).

Sintomas de ansiedade e depressão são estudados por Ialongo, Edelson, Wethamer, Crockett et al. (1996). Eles examinam o grau de comprometimento cognitivo e social de 1002 alunos de 1ª série (49% meninos), em termos de comportamento na classe, participação social, amabilidade e desempenho acadêmico. Os resultados indicam que os meninos com sintomas apenas de ansiedade associaram-se significativamente com comprometimentos em domínios múltiplos de funcionamento cognitivo e social, já as meninas poucas evidências apresentaram. Os meninos com depressão associaram-se a um maior número de comportamentos em domínios do funcionamento adaptativo, do que os meninos com ansiedade. A comorbidade (ansiedade e depressão) foi associada com maior número de comportamentos sociais e cognitivos.

No que se refere mais especificamente às DA, Smith, Adelman, Nelson, Taylor e Phares (1987) comparam 80 estudantes de classes regulares e 57 de classes especiais com problemas de comportamento e aprendizagem. Estes perceberam-se como tendo menos controle escolar e relativamente menor nível de felicidade. Relações positivamente significantes foram encontradas entre a percepção de controle escolar e a

maior parte dos índices de atividade, afeto e comportamento para os estudantes regulares e fracas relações entre os sujeitos de classes especiais.

Aspectos motivacionais e de autopercepção também são analisados por Deci, Hodges, Pierson e Tomassone (1992) que observam um grupo de crianças com DA ou desvantagem emocional em um sistema de classe especial. Foram avaliadas as relações entre desempenho e ajustamento (autopercepção dos estudantes, a percepção do contexto familiar e da classe). As variáveis percepção do contexto e autopercepção foram preditoras relevantes da motivação. Envolvimento e competência foram mais relevantes para os sujeitos com DA, enquanto autonomia e suporte de autonomia foram mais relevantes para os sujeitos com desvantagem emocional.

Segundo Grolnick e Ryan (1989), a autopercepção acadêmica de crianças com DA não difere significativamente daquelas com baixo desempenho, mas as crianças com DA se viram como menos competentes do que aquelas do grupo controle com igual QI. Esses autores identificam o desempenho como ponto de origem da autopercepção e sublinham o papel-chave do *feedback* ambiental na percepção cognitiva das crianças quanto à sua competência. Os autores destacam que o grupo com DA diferiu mais do grupo com baixo desempenho na classificação dos professores do que no auto-relato, de acordo com motivação, auto-estima e competência. Afirmam que, pelo menos parcialmente, as dificuldades comportamentais notadas no grupo com DA podem explicar a percepção diferencial dos professores quanto aos grupos.

Estudos longitudinais (MCKINNEY, 1989) apontam evidências de seqüelas emocionais e sociais à medida em que ocorrem repetições de fracasso escolar. Desordens de conduta e de personalidade estariam ligadas ao desenvolvimento, com tendências a piorar.

Com respeito à relação entre algumas variáveis referentes ao ambiente escolar, psicológicas, sociais e a aprendizagem da escrita, Ajuriaguerra, Auzias, Comus, Lavondès-Monod e Stambak (1984, p.240) fazem o seguinte comentário:

A escrita é o resultado de uma aprendizagem. Esta aprendizagem se faz na escola, em uma idade relativamente precoce. A criança deve responder a exigências diversas, que são muitas vezes difíceis de conciliar. O gosto pela aprendizagem da escrita depende de numerosos fatores como o gosto pela escola, as relações com os pais e o professor, fatores estreitamente dependentes da adaptação afetiva e da personalidade de cada criança. Uma deficiência

importante em qualquer um destes campos pode ocasionar perturbações na aquisição da escrita.

Que instrumentos, porém, poderiam ser utilizados para mensurar a adaptação?

2.6 INSTRUMENTOS DE MENSURAÇÃO DA ADAPTAÇÃO

Evans e Bradley-Johnson (1988) fazem uma revisão da numerosa produção de instrumentos de mensuração do comportamento adaptativo em torno da década de 80. Eles citam um estudo de Sattle, de 1982, o qual já sinalizava para a falta de escalas com normatização e padronizações nacionais.

A diversidade de instrumentos existentes pode ser comprovada pela presente revisão, que encontrou pelo menos 16 instrumentos de mensuração do comportamento adaptativo (a cada um desses, segue um dos estudos que o utilizou): Classroom Behavior Inventory – CBI (MCKINNEY, 1989), Classroom Adjustment Rating Scale (STERLING; COWEN, 1985), Schaefer Classroom Behaviour Inventory (COX, 1978), Children’s Attention and Adjustment Survey e Child Behavior Checklist (RICHARDS; SYMONS; GREENE; SZUSZKIWICZ, 1995), Adjustment Scales for Children and Adolescents (MCDERMOTT, 1995), Pupil Behavior Rating Scale (LAMBERT; URBANSKI, 1980), Cuestionario de Desadaptación Escolar (CLEMENTE; PÉREZ; GARCÍA-ROS, 1990), Behavior Problem Checklist (CULLINAN; EPSTEIN; LLOYD, 1981), Skills Teacher Rating Scale of Peer Relations (PERRY; GUIDUBALDI; KEKLE, 1979).

Evans e Bradley-Johnson (1988) comparam cinco instrumentos diferentes que mensuram a adaptação, tentando apontar suas peculiaridades. São eles: Adaptive Behavior Inventory, Adaptive Behavior Scale School Education, Comprehensive Test of Adaptive Behavior, Scales of Independent Behavior e Vineland Adaptive Behavior Scales. Os autores analisam cada um desses instrumentos em termos do informante, das áreas contempladas e do processo de validação e padronização dos instrumentos. Chegam à

conclusão de que a crítica feita por Sattle ainda era pertinente, uma vez que as amostras têm envolvido poucos sujeitos, com pequena faixa etária.

O *status* sociométrico também não é um constructo coeso. Foram encontrados pelo menos quatro instrumentos para mensuração da relação entre os pares: Classroom, Adjustment Rating Scales, Pupil Evaluation Inventory, Preschool Behavior Questionnaire, School Social Behavior Scales.

Um outro aspecto interessante aproxima as variáveis personalidade e adaptação. Foi encontrado um instrumento de personalidade, o California Test of Personality, que possui três seções de ajustamento social (habilidades sociais, padrões sociais e relações escolares) de acordo com Lerner, Rini e Orloff (1974). Neste caso, a adaptação é entendida como uma dimensão da personalidade.

A maioria desses instrumentos prevê o professor como informante. Diversamente, no presente estudo, buscou-se trabalhar com informações de autopercepção a respeito do ajustamento do sujeito. Esta foi entendida como a qualidade das relações sociais que o indivíduo percebe ter com o outro nos grupos sociais que frequenta. Três contextos foram considerados: familiar, escolar e pessoal.

Segundo (SISTO; PACHECO, 2002, p.86):

O conceito de ajustamento foi operacionalizado como a percepção da conduta de si mesmo em relação a uma convivência harmoniosa com outros indivíduos, no sentido de ajustar-se a uma norma de conduta. O ajustamento não é uma qualidade do indivíduo, mas uma classe de conduta e um estado emocional em relação ao seu meio ambiente ou diversos ambientes sociais a que pertece.

O instrumento escolhido, *Ajustamento Social*, foi proposto e validado por Sisto e Pacheco (2002), com uma amostra de 440 sujeitos, que frequentavam da 2^a à 8^a série, de escola pública. Optam por trabalhar com pares de adjetivos opostos, ao invés de listar situações muitas vezes carregadas de valores morais, culturais e econômicos, que podem estar longe de ser a realidade cotidiana do sujeito.

Até aqui, foram situados problemas metodológicos referentes à mensuração do ajustamento do comportamento, escolhido um instrumento brasileiro e destacada a importância dessa variável no desempenho escolar. Os estudos sinalizam para a interação entre aspectos como desempenho acadêmico, ajustamento social e personalidade dos

alunos. É preciso, ainda, especificar que aspecto da personalidade será tratado. Este estudo optou pelo indicador de traços de personalidade.

CAPÍTULO 3 - PERSONALIDADE

3.1 CAMPO DE ESTUDO

Segundo Anastasi (1972), alguns estudiosos das características de personalidade definem o objeto de estudo deste campo como se referindo aos aspectos não-intelectuais do ser humano. Contudo, outros especialistas (GOLSE, 1998; IZARD, 1986), por entenderem a personalidade como a dimensão integradora, organizadora do sujeito, englobam tanto variáveis cognitivas quanto emocionais do comportamento em seus estudos. Os aspectos mais destacados pelas pesquisas são: ajustamento emocional, relações sociais, motivação, interesses e atitudes.

Uma explicação dos aspectos ao qual o conceito de personalidade se refere é apresentada por Urquijo e Sisto (2000, p.13):

Geralmente o termo individualidade é utilizado para indicar o caráter separado e único de cada ser humano. Entretanto, não são estes aspectos (ser único e separado) que interessam aos psicólogos, pois um ser humano, além disso, apresenta uma individualidade psicológica, uma organização surpreendentemente complexa que compreende seus hábitos instintivos de pensamento e expressão, suas atitudes, seus traços e interesses e sua própria filosofia de vida. É precisamente a individualidade psicofísica, geralmente chamada personalidade, que chama a atenção dos psicólogos.

A respeito das teorias da personalidade, o que se observa é que elas foram se estruturando a partir de cinco fontes de influência: a tradição da *observação clínica* (que determinou a natureza das teorias de personalidade), a *tradição gestáltica* (que salientou a importância de estudar o comportamento como uma unidade e não como fragmentos), a *psicologia experimental* em geral e a *teoria da aprendizagem* em particular (preocupadas com a pesquisa empírica, a observação controlada dos dados e o estudo de como o comportamento é modificado), a *tradição psicométrica* (que contribuiu com as técnicas de mensuração e promoveu os estudos das diferenças individuais), por fim, a *genética* e a *fisiologia* (que tiveram papel fundamental na identificação e descrição das características de personalidade).

Pacheco (2001) fez uma análise das influências histórico-cultural-metodológicas que podem ser identificadas na construção do campo de estudo da psicologia da infância. Tanto a psicologia geral quanto a psicologia da personalidade foram influenciadas por Darwin e pela fisiologia do século XIX. No entanto, estes dois campos de estudos psicológicos foram profundamente marcados por procedimentos distintos. Enquanto os teóricos da personalidade desenvolviam seus estudos com base na experiência clínica, nas condições da prática médica, os psicólogos experimentais estavam voltados para os achados de laboratório com base nos métodos das ciências naturais. Autores como Charcot, Freud, Janet, McDougall e Stern destacam-se entre os primeiros teóricos da personalidade; enquanto Helmholtz, Pavlov, Thorndike, Watson e Wundt destacam-se na psicologia experimental.

Quatro principais características marcaram o campo de estudo da personalidade. A primeira foi o papel dissidente, tanto em relação à medicina quanto à ciência experimental. Os teóricos da personalidade não se inseriam profundamente na psicologia acadêmica dominante. Essa relativa liberdade possibilitou-lhes repensar certas idéias e procedimentos de pesquisa convencionais, levando-os a questionar assertivas amplamente aceitas pelos psicólogos. Todavia, de alguma forma, este não-envolvimento refletiu negativamente no rigor em termos de uma formulação mais sistemática e organizada das teorias da personalidade.

A segunda característica que se destaca refere-se aos focos de análise. Os estudiosos da personalidade questionavam-se a respeito do ajustamento e da sobrevivência do indivíduo, propondo teorias funcionais. Eles queriam entender, por exemplo, por que alguns indivíduos apresentavam sintomas neuróticos, mesmo na ausência de patologias orgânicas; como a história infantil poderia influenciar no ajustamento do adulto, quais as motivações (o ímpeto) subjacentes ao comportamento.

O estudo dos processos motivacionais é uma terceira característica que distingue a psicologia da personalidade da psicologia experimental tradicional. Enquanto esta tentava minimizar a influência da motivação (considerada como uma variável subjetiva), os teóricos da personalidade entendiam que essa variável era central para a compreensão do comportamento humano.

Necessidades, interesses, anseios, desejos, propósitos, medos, amores, simpatias e antipatias são fatores motivacionais que levam o indivíduo a agir ou não, de uma ou outra forma, a fazer uma ou outra escolha. De cada indivíduo, é cobrada uma ação adaptativa. Cada um tem que lidar com seus motivos pessoais e as influências ambientais, que nem sempre são favoráveis, promovendo o ajustamento do seu comportamento.

Poder-se-ia dizer que uma quarta característica do campo de estudo da personalidade é sua função integradora. Enquanto os psicólogos experimentais tendem à especialização, os teóricos da personalidade tendem a pensar que o estudo do comportamento deve considerar a pessoa em sua totalidade e em seu hábitat, não em laboratório. Já os experimentalistas aprofundaram-se no estudo de funções específicas como percepção ou habilidades motoras, auditivas, visuais e etc.

Apesar dos teóricos da personalidade destacarem a necessidade de focar a pessoa em sua totalidade, tal característica é perdida quando se passa ao campo da pesquisa. Um debate sobre esse problema pode ser encontrado em Carlson (1971, 1984) e Kenrick (1986).

3.2 CONCEITOS DE PERSONALIDADE NA PSICOLOGIA

Personalidade é uma palavra amplamente utilizada. Genericamente, pode-se dizer que ela consiste naquilo que há de mais típico e característico em uma pessoa. Contudo há uma diversidade de definições para tal conceito psicológico. Um breve histórico e revisão de alguns conceitos podem ser encontrados em Pacheco (1998).

Há tantas definições que Hall, Lindzey e Campbell (2000), a partir do trabalho de Allport (1937), esquematizam algumas categorias de definições. Podem ser encontradas definições *biossociais* (que entendem a personalidade não como inerente ao indivíduo, mas derivada da reação às respostas dos outros), *biofísicas* (contrariamente à primeira, entendem a personalidade como característica ou qualidade inerente ao sujeito, possuindo um aspecto orgânico e outro aparente), *globalizantes* (que buscam abranger a personalidade pela enumeração de suas características), *integradoras* (entendem a

personalidade como uma força ativa dentro do indivíduo que dá organização ou padrão às suas distintas reações), *mediadoras do ajustamento* (a personalidade consistiria nos vários esforços que o indivíduo faz para se ajustar, terminando por caracterizá-lo). A personalidade é ainda entendida como os aspectos *únicos*, singulares do comportamento do indivíduo.

Perante tal diversidade de enfoques, os autores concluem que nenhuma definição pode ser generalizada. O significado atribuído a tal constructo depende da abordagem teórica com a qual se está trabalhando: "[...] a personalidade é definida pelos conceitos empíricos específicos que fazem parte da teoria da personalidade empregada pelo observador" (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000, p.33). Outro autor destaca o aspecto integrador da personalidade:

A personalidade constitui a síntese integral da atividade biopsíquica do ser humano. Representa o conjunto [...] integrado de tendências e caracteres, fisiológicos e psicológicos, sociais e culturais, formando uma unidade em torno do "eu". (SANTOS, 1965, p. 299)

Apesar da personalidade reagir como um todo aos eventos da vida, para observá-la é mister fragmentá-la. Esta necessidade metodológica reduz o fenômeno em sua dinâmica à mera justaposição de processos delimitados, determinados por constructos e enfoques teóricos. Também neste trabalho deverão ser feitas algumas opções teórico-metodológicas, referentes à abordagem, à técnica de coleta e análise de dados e aos instrumentos de pesquisa utilizados, que terminam por impor limites ao fenômeno observado.

Para compensar tais artifícios, buscou-se apresentar as informações já existentes, de modo a revelar as tentativas de integração e as descontinuidades existentes na ciência psicológica. No intuito de não perder a dimensão global do indivíduo, a variável personalidade foi incluída neste estudo, sendo aqui entendida como um sistema cognitivo, afetivo e comportamental integrado, no qual intervêm características inatas, adquiridas, orgânicas e sociais. Apesar de personalidade, ajustamento social e desempenho escolar fazerem parte de áreas de concentração diferentes na Psicologia e de, boa parte das vezes, serem tratadas por teorias diversas, buscou-se aqui mostrar pontos de contatos imersos no disperso campo da Psicologia.

3.3 PERSONALIDADE: DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E COGNITIVO

Vários autores têm estudado a relação entre emoção e cognição, destacando diferentes aspectos. Izard (1986) faz uma revisão de algumas pesquisas nessa área, mostrando pontos de divergência ou consenso entre os teóricos. Cita, por exemplo, Mandler, que realça o aspecto da regulação por parte do sistema nervoso autônomo sobre as emoções, influenciando o temperamento da pessoa. Kagan, contudo, aponta o desenvolvimento cognitivo como condição necessária ao desenvolvimento emocional. Quanto mais aptas as estruturas cognitivas que o indivíduo possui, mais tons ou nuances emocionais ele irá experimentar. Um terceiro enfoque é fornecido por Weiner, que destaca a importância da atribuição causal sobre as emoções, portanto estas ganham uma dimensão social.

Izard identifica duas amplas abordagens deste tema – a teoria cognitiva e a teoria dinâmica. A primeira destaca a primazia dos processos cognitivos sobre os emocionais, e a segunda enfoca as emoções como causa ou motivação da cognição. A abordagem da autora busca superar a dispersão no campo de conhecimento psicológico. É sua posição que:

[...] diferenças podem ser menos importante do que as similaridades. As teorias concordam em um número de premissas. Talvez a mais importante dessas é a afirmação de que cada uma das emoções discretas tem uma única função motivacional, adaptativa e organizacional no desenvolvimento humano. (IZARD, 1986, p. 26)

Essa premissa destaca o papel social da emoção, permitindo perceber pontos de coincidência entre a dimensão da personalidade e a dimensão social do ser humano. Tais aspectos derrubam algumas fronteiras entre a psicologia da personalidade, ou das diferenças individuais, e a psicologia social. O objeto de estudo da psicologia, o ser humano, estabelece uma força de integração entre os conhecimentos psicológicos.

Izard continua citando pesquisas que revelam o papel das emoções na organização e motivação dos processos interpessoais e intrapsíquicos. Conclui seu trabalho

fazendo aproximações entre a abordagem da teoria diferencial das emoções e a abordagem piagetiana. Resgata afirmações de Piaget (1981) sobre as relações entre afetividade e inteligência, em que este autor concebe que as emoções são fonte energética para o funcionamento intelectual, que elas não podem gerar, nem modificar as estruturas cognitivas. No entanto atuam continuamente sobre o ato cognitivo, desempenhando a função motivacional. São os interesses e a afetividade que levam o sujeito a agir e a escolher o conteúdo de sua ação e desta resulta não só o conhecimento, mas também as estruturas cognitivas. Destaca-se, assim, a importância da afetividade na aprendizagem, formação dos valores, objetivos e personalidade.

Assim, com Izard, pode-se perceber como Piaget entendia a integração emoção-cognição, os efeitos recíprocos entre as duas dimensões humanas, resultando em estruturas afetivo-cognitivas. Ela prefere o termo *emocionalização*, produto final da união entre sentimentos emocionais e imagens, símbolos, pensamentos, influenciando a formação de traços e o desenvolvimento da personalidade. No seu entendimento, esse processo é primariamente determinado por bases biogenéticas, dando-se ao longo do processo maturacional.

Izard destaca o aspecto facilitador ou motivador que a emoção tem sobre a aprendizagem. Contudo a emoção pode ser também um obstáculo. Como as emoções desempenham um papel motivacional no ato de conhecer, elas também podem atuar como desmotivação, inibição, desprazer.

Um outro aspecto se encontra em Garcia (1973) que, ao tratar da afetividade, comenta a questão da *lógica afetiva* ou *raciocínio emocional*, diferenciando-a da *lógica formal* ou *raciocínio lógico*. Baseado em Ribot, ele entende que o humor predispõe o organismo para associações entre estados afetivos idênticos, servindo de elo entre representações, resultando da atuação dos instintos e de sentimentos (conscientes e inconscientes).

Ele assemelha a lógica afetiva ao modo de pensar dos primitivos, distinguindo-a do raciocínio lógico, que é uma aquisição, resultante de um lento trabalho de desenvolvimento da inteligência, através do uso de símbolos, tanto pelo pensamento quanto pela linguagem ou comunicação social. Nesse sentido, o estado afetivo transfigura o objeto, a imagem e as relações fenomênicas, atribuindo-lhes um significado mágico.

Piaget (1977, p.163) também considera a interferência emocional e dos valores sociais incidindo sobre o raciocínio:

[...] a própria lógica não consiste, unicamente, do ponto de vista psicológico, que é o nosso, de um sistema de operações livres: ela se traduz por um conjunto de estados de consciência, de sentimentos intelectuais e de condutas, todos caracterizados por certas obrigações às quais é difícil negar um caráter social, seja ele primitivo ou derivado. Vista sob esse ângulo, a lógica comporta regras ou normas comuns: é a moral do pensamento, imposta e sancionada pelos outros.

Aqui, Piaget destaca os aspectos relativo à conduta, moral, consciência, ao caráter da pessoa e às regras e pressões sociais, funcionando como uma necessidade lógica de não contradição. Ele continua no mesmo parágrafo:

Assim é que a obrigação de não se contradizer não é simplesmente uma necessidade condicional (um “imperativo hipotético”), para quem queira curvar-se às exigências das regras do jogo operatório: ela é também um imperativo moral (“categórico”) na medida em que exigida pelo intercâmbio intelectual e pela cooperação.

No pensamento, no raciocínio intelectual não são apenas fatores lógicos e cognitivos que estão em ação, mas valores morais e culturais, que cobram coerência ao indivíduo, assim como valores sociais. Como já foi visto, a inserção social do indivíduo cobra-lhe conformidade ou coerência social – seu papel social, o *status* que tem no grupo e sua auto-imagem interferem no desempenho intelectual.

Nunes, Light e Mason (1995) identificam aspectos, simultaneamente cognitivos e sociais, nos próprios critérios piagetianos de mensuração dos estágios de desenvolvimento da criança, fazendo-se estes presentes nas situações que envolvem a necessidade de intersubjetividade. Na sua investigação com escolares entre 5 e 8 anos, eles constatam que, em 27% dos casos, os erros podem ser classificados como envolvendo aspectos lógicos, enquanto, nos 73% restantes, o fracasso se localiza na hora de negociar procedimentos de medidas que seriam interpessoais.

3.4 ELEMENTOS DA PERSONALIDADE

Do ponto de vista freudiano, a personalidade tem uma estrutura básica inconsciente, constituída de impulsos instintivos – o *Id*. Este, em contato com a realidade, adquire uma estrutura consciente, formada a partir da interiorização da realidade – o *Ego*. Perante as exigências morais, o *Ego* se transforma, em parte, em uma estrutura que passa a se constituir na consciência moral – o *Super-Ego*. Essas instâncias, guiadas pelas normas sociais e culturais, irão reprimir o *Id* (FREUD, [1905]).

Uma outra abordagem, que é muito difundida no meio psiquiátrico, pode ser apontada. Distingue quatro aspectos da personalidade que se acham fundidos e inter-relacionados no indivíduo, formando uma síntese. O primeiro aspecto refere-se à *constituição*, que retrata a dimensão físico-morfológica da personalidade, com seu conjunto de fatores físicos, anatômicos e funcionais. Nesse sentido, a tipologia de Kreschmer (1921) propôs uma relação entre morfologia corporal e personalidade. O segundo é o *temperamento*, administrado pelo sistema fisiológico-endócrino, regulador das disposições de humor, do estado de ânimo do sujeito. O modelo de Galeno-Kant-Wundt-Jung aponta quatro temperamentos básicos do ser humano. O terceiro aspecto a ser considerado é o *caráter*, camada psíquica da personalidade, referente às atividades socialmente pertinentes, que têm implicações morais e éticas especiais. Os psicoanalistas consideram o caráter como o padrão de adaptação entre forças pulsionais internas do indivíduo e forças do ambiente externo. Segundo Garcia (1973, p.341):

A palavra caráter, [...] significa a maneira psíquica de um indivíduo reagir aos acontecimentos, o aspecto psicológico da personalidade, mais particularmente a nota afetivo-volitiva.

O quarto aspecto da personalidade refere-se às características do comportamento individual relativamente permanente, revelando-se como *traços* de personalidade. Este seria um atributo ou qualidade mais constante e suficientemente geral do indivíduo, a ponto de se manifestar em diferentes situações. Alguns autores, como Cattell e Eysenck, se dedicaram ao estudo desses traços.

A personalidade, portanto, é, ao mesmo tempo, estável e instável, constante e inconstante, coerente e incoerente. Envolve componentes orgânicos e herdados como, por exemplo, o sistema límbico e alguns determinantes genéticos, assim como componentes socioculturais (caráter, hábitos, crenças, atitudes, ideais e autoconceito), que são produtos de aprendizagem. A personalidade recebe a contribuição incessante de todas as funções psicológicas e sociais. Ela exerce, a todo momento, a sua influência de síntese, de controle e de unificação, integrando a vida afetiva, os hábitos e diversas atividades volitivas, imaginativas, cognitivas e sociais do indivíduo. Contudo pode-se perceber certas tendências nesses processos de modificações e reorganizações da personalidade que diferenciam um sujeito do outro.

Alguns autores como Freud (1905) defendem a idéia de que os traços de personalidade se fixam no início da infância (em torno dos sete anos). Outros autores, como Mischel (1969), Karen Horney, Erick Fromm, entre outros (apud MARX; HILLIX, 1974; HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000), apontam a ocorrência de mudanças significativas ao longo da vida. Entretanto estudos longitudinais (apud TELFORD; SAWREY, 1973) comprovam a fixação dos traços, alegando que a estrutura básica não é modificada. Apenas alguns traços superficiais se alteram. Assim, poder-se-ia dizer que há uma estruturação dinâmica da personalidade, todavia marcada por certas tendências ou pré-disposições. Alguns autores, como Hans Jürgen Eysenck, tentam sistematizar os principais tipos de personalidade humana, é o que se verá a seguir.

3.5 O MODELO BI-DIMENSIONAL: EXTROVERSÃO E NEUROTICISMO

O modelo do qual Eysenck parte para propor a sua teoria considera que os tipos de personalidade são determinados pela interação entre duas dimensões principais da personalidade, cada uma das quais definindo um contínuo, que vai de um extremo a outro, da extroversão à introversão (E/I) e da instabilidade ou neuroticismo (N) à estabilidade emocional. Essas duas dimensões seriam independentes, mas ambas determinadas por

fatores neurofisiológicos. Diferentemente do que pretendia Kant, os dados indicam que, na sua maioria, as pessoas situam-se entre os extremos e não apresentam uma categoria pura.

O desequilíbrio na regulação entre a excitação (processos ativadores) e inibição (processos amortecedores) do sistema cortical define a dimensão E/I. Segundo Eysenck (1981), os **I** teriam uma maior estimulação cortical e uma menor inibição em relação aos **E**, o que torna os primeiros mais aptos ao condicionamento.

Por sua vez, a dimensão **N** relaciona-se à reatividade do sistema nervoso autônomo, levando o sujeito a reagir mais forte. Por exemplo, perante uma experiência desagradável ou assustadora, o sistema nervoso autônomo dispara, as pulsações se intensificam, a tensão muscular aumenta, ocorre uma hiperatividade das glândulas sudoríparas, etc. O indivíduo com alta pontuação **N** têm baixo limiar de excitação emocional. Seu sistema nervoso autônomo é ativado mais frequentemente e, por sua vez, ativa o sistema ascendente reticular (SAR), deixando o indivíduo em estado de alerta e facilitando o condicionamento.

As dimensões **E** e **N** têm sido bastante estudadas. **E** refere-se a sujeitos otimistas, impulsivos, sociáveis, espontâneos, aberto às relações interpessoais. Os de seu inverso (**I**) são sujeitos tímidos, retraídos, solitários, introspectivos. Já a dimensão **N** diz respeito à instabilidade ou estabilidade emocional. Uma alta pontuação **N** indica ansiedade, temor, inquietação, preocupação excessiva, nervosismo.

Essas escalas são ancoradas em bases fisiológicas e têm fortes componentes genéticos. A teoria de Eysenck (1978, p.161):

[...] postula que o neuroticismo é medido pelo sistema límbico (cérebro/visceral), o qual coordena a atividade do sistema autônomo e é o substrato fisiológico para nossos sentimentos emocionais. As diferenças extroversão/introversão são criadas pelo estado de estimulação do córtex, mediado pela formação reticular ascendente originada no cérebro, introvertidos são caracterizados pela alta resistência à estimulação, extrovertidos pela baixa resistência à estimulação.

Além disso, ele salienta que esses dois sistemas não são independentes, que a ativação emocional produz estimulação cortical, ambos intermediados por conexões diretas entre hipotálamo e córtex.

No que se refere ao condicionamento das condutas sociais, Eysenck (1981, p. 27) diz o seguinte:

Em minha formulação original da teoria da personalidade de atividade anti-social, eu sugeri que o fundamental desse tipo de conduta seria a falta de condicionamento positivo mediante processo de socialização e que esse seria produzido mais prontamente em introvertido do que em extrovertido, por causa da maior estimulação no anterior, produzindo forte e rápido condicionamento. [...] também sugeri que neuroticismo atuaria como um poder de motivação (impulso), multiplicando os hábitos estabelecidos de conduta socializada ou anti-social da maneira sugerida por Hull.

Hall, Lindzey e Campbell (2000, p.302-303) explicam, simplificadamente, a relação entre os modelos de Eysenck e de Hull:

Hull sugere que a aprendizagem é facilitada por uma grande motivação (“drive”) e pela prática reforçada (“força de hábito”), mas é prejudicada pela acumulação de processos inibitórios durante a prática. Se os introvertidos têm uma razão baixa de processos inibitórios para excitatórios e os extrovertidos têm uma razão elevada, então os introvertidos têm uma dupla vantagem no modelo de Hull: os introvertidos têm “drive” alto, que facilita a aprendizagem, e têm poucos processos inibitórios, que interferem na aprendizagem.

Ao se pensar que **N** é um indicador de emocionalidade, essa concepção de **N** como motivador da ação está de acordo com as teorias cognitivas da emoção (IZARD, 1986). Por outro lado, "Os **I** se reativariam mais corticalmente que os **E** e, assim, aumentariam a estimulação que entra". (EYSENCK, H.J.; EYSENCK, M.W., 1987, p.200). O que se pode prever é que, entre as quatro combinações de pontuações altas e baixas em **E** e **N**, os indivíduos com condutas anti-sociais deveriam concentrar-se mais no quadrante das pontuações altas em **E** e **N** (EYSENCK, 1981). A menor excitação do sistema nervoso de **E** predispõe a um comportamento mais desinibido, expansivo do que **I**.

Se o princípio de continuidade entre as condições normais e patológicas é verdadeiro, então as principais classificações psiquiátricas de desordens neuróticas deveriam se posicionar em um dos quadrantes do modelo bi-dimensional proposto. Quanto a isso, Eysenck (1964, p.286-287) afirma que:

A teoria alega que neuróticos sofrem de ansiedade, depressão reativa, obsessão, fobia e assim por diante, seriam encontrados no quadrante ‘melancólico’, enquanto histéricos e psicopatas seriam encontrados no quadrante ‘colérico’; psicóticos estariam ligados a um eixo ortogonal tanto a **E** quanto a **N**. [...] tem

sido mostrado [...] na literatura [...] que histéricos, psicopatas e vários grupos distímicos são de fato todos altos em neuroticismo ou emocionalidade, mas são diferenciados muito significativamente com relação a extroversão e introversão.

No livro *Personalidade e diferenças individuais*, H.J. Eysenck e M.W. Eysenck (1987) comentam uma pesquisa de Ackerson, de 1942, em que, a partir de uma população de 2.113 crianças, ele consegue discriminar dois grupos de desordens em relação às dimensões **E** e **N**. Crianças com alto **N** e introvertidas apresentariam problemas de personalidade, enquanto crianças com alto **N** e extrovertidas apresentariam problemas de conduta. Isto confirma a hipótese de Eysenck, levantada acima, de que os sujeitos com condutas anti-sociais provavelmente se situam no quadrante de altas pontuações **E** e **N**.

3.6 A DIMENSÃO PSICOTICISMO E A ADEQUAÇÃO SOCIAL - ESCALA L

As dimensões **E** e **N** foram as mais estudadas, até porque as dimensões psicoticismo (**P**) e dissimulação social (**S**) foram incluídas só mais tarde, aparecendo no *Eysenck Personality Questionnaire* – EPQ a partir de 1975. Todavia elas surgem de um longo e contínuo estudo. Eysenck (1992) recorda que, já em 1952, ele havia sugerido que existia uma terceira dimensão independente de **E** e **N**. Várias pesquisas foram realizadas a fim de testar suas hipóteses e instrumentos de mensuração da personalidade, provocando algumas revisões tanto teóricas quanto metodológicas das escalas. Comparações com outras tipologias também foram feitas e, em um artigo de 1983, ele postula que seu modelo das dimensões **P**, **E**, **N** constitui um paradigma, no sentido kuhniano, da pesquisa em personalidade (EYSENCK, 1983).

Eysenck (1977) afirma que estudos com 544 pares de gêmeos revelaram que 19% da variação na escala **P** deve-se a fatores ambientais e 81% é a estimativa referente aos determinantes herdados. Seguindo a tradição de escritores psiquiátricos, como, por exemplo, Jung e Kretschmer, ele insistiu fortemente na hipótese da continuidade entre psicose, pré-psicose e indivíduos normais, ao longo da escala ciclotimia-esquizotimia. No

Gráfico 1 que se segue, ele mostra como estariam distribuídos alguns tipos psicológicos ao longo do contínuo normalidade/psicose:

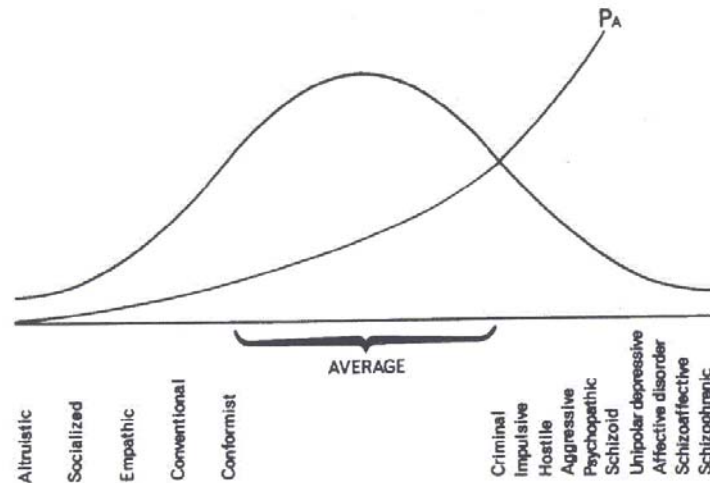


Fig. 1. Diagrammatic representation of the continuity theory of 'psychoticism'.

Figura 1 – Mensuração da Dimensão P

Fonte: Eysenck, 1992, p.758.

A idéia subjacente ao pensamento do autor é o conceito médico de diátese que diz respeito à disposição do organismo para sucumbir a determinadas doenças (física ou mental). Segundo Eysenck (1977), a diátese refere-se ao conceito *-ismo* (neuroticismo e psicoticismo), o qual, quando multiplicado por pressões adequadas, produz os estados de neurose ou psicose. Um comportamento estranho poderia tornar-se mais estranho e um comportamento medroso, mais medroso ainda. Essas mudanças seriam quantitativas.

O princípio de que a significância de uma pontuação em uma escala pode depender da pontuação obtida em outra revela a complexidade da personalidade. H.J. Eysenck e S.B.G. Eysenck (1994) citam alguns estudos, como, por exemplo, o de Gourlay que fornece um quadro das relações entre as dimensões **P**, **E**, **N** e as várias categorias psiquiátricas.

As três dimensões (**E**, **N**, **P**) são concebidas como independentes, havendo dois contínuos com extremos patológicos não relacionados; um definindo a condição neurótica e o outro, sendo encontrado em todos os tipos de psicose. Os sujeitos com alta pontuação em **N** ou **P** provavelmente sucumbirão a uma forte tensão (EYSENCK, 1981).

As teorias da personalidade têm-se desenvolvido em intensa relação com as mensurações de suas características, por meio de inventários ou questionários. Uma das limitações destes instrumentos é que eles são facilmente falseados. Desenvolveu-se, então, um mecanismo que indica se as respostas estão ou não sendo falseadas. Para tanto, alguns índices de falta de compreensão das perguntas, de negligência ou falseamento deliberado foram acrescentados.

Os itens referem-se a alguns atos de conduta que são aprovados socialmente, mas raramente executados. A dissimulação é, então, indicada quando uma tal conduta, raramente desempenhada, é afirmada pelo sujeito como sendo habitualmente executada ou quando freqüentemente ações não desejadas são negadas.

H.J. Eysenck e S.B.G. Eysenck (1976) analisam a natureza da escala mentira (*lie* – **L**), a interferência de instruções ou circunstâncias que motivam o sujeito à dissimulação ou à sinceridade, citando alguns estudos que verificaram a existência de um único fator de *dissimulação*, independente de **P**, **E**, **N**, tanto com adultos quanto com crianças.

Essa escala tem sido denominada *lie* ou **L**, nos estudos de línguas anglo-saxônicas, e sinceridade ou **S** nos estudos de línguas ibéricas e ibero-americanas.

O significado dessa escala tem-se revelado como um problema complexo. Quatro possíveis interpretações são apontadas (EYSENCK, H.J.; Eysenck, S.B.G., 1976): pode indicar uma deliberada dissimulação na tentativa de enganar; pode ser uma resposta guiada por um autoconceito ideal mais do que por uma sincera avaliação; pode ser uma auto-avaliação honesta, mas imprecisa, indicando uma falta de *insight*; por fim, uma genuína conformidade às regras sociais e morais.

É interessante notar que há uma co-variância negativa entre **L** e **P**. As pressões sociais incidem na direção da conformidade (alto **L**), enquanto indivíduos com alto **P** caracterizam-se por apresentarem comportamentos não conformistas, estranhos e não ortodoxos.

H.J. Eysenck e S.B.G. Eysenck (1976, p.170) destacam a importância de considerar as pontuações que o indivíduo obtém em cada escala, pois suas combinações indicam diagnósticos diferentes:

[...] interpretações dos resultados em função de uma única escala são perigosos, a menos que referências também sejam feitas a outras escalas. Em particular, indivíduos psicóticos freqüentemente têm pontuações **P** somente moderadamente altas, marginalmente acima dos grupos normais ou neuróticos, mas eles também usualmente têm pontuações **L** muito altas. É essa combinação de alto **L** e elevado mas não excepcionalmente alto **P**, que caracteriza os psicóticos (particularmente os esquizofrênicos). Os prisioneiros tenderiam a ter pontuações **P** mais alta, mas baixas pontuações **L**, como os psicopatas.

Os dados dos estudos levaram à hipótese de que a escala **L** não era apenas um mecanismo de controle das respostas do sujeito ao instrumento, mas uma outra dimensão da personalidade ou conjunto de características, independente de **P**, **E**, **N**, que enfatizam traços como conformidade às normas sociais, ortodoxia, conservadorismo.

Mas como cada um dos traços de personalidade – **P**, **N**, **E**, **L** – se relaciona às variáveis de ajustamento e desempenho acadêmico?

3.7 TRAÇOS DE PERSONALIDADE E DESEMPENHO ESCOLAR

Alguns estudos se preocuparam em analisar como determinados traços de personalidade tendem a se relacionar à aprendizagem. Eysenck e Cookson (1969) citam que Cattell et al., em 1966, já tinham sugerido que a habilidade, temperamento e motivação contribuem com aproximadamente 25% de variância associada ao desempenho acadêmico.

Autores como Eysenck e Cookson (1969), Entwistle (1972), Anthony (1973; 1977) e Wilson (1981) chamam a atenção para algumas das complexidades envolvidas na relação entre personalidade e êxito escolar. Estes autores apresentam uma revisão da literatura, discutem as contradições apresentadas pelos dados, apontam alguns problemas metodológicos e uma possível compreensão a respeito do comportamento das variáveis.

Alguns problemas referem-se ao tamanho da amostra e aos métodos de análise estatística. As amostras tendem a ser pequenas (menos de 50 sujeitos). No que se refere às análises dos dados, a mais comumente aplicada tem sido a correlação de cada traço em separado. Com isso, ignora-se a possibilidade de interações entre as dimensões da personalidade.

De acordo com Entwistle (1972), a técnica de correlação faz comparações da amostra total entre testes similares, enquanto o método de análise de grupos (*cluster*) e o procedimento de classificação fazem comparações da bateria completa de testes entre pessoas similares. Os grupos seriam formados a partir de padrões de pontuações similares. Dessa forma, é reduzida a arbitrariedade na hora de separar os grupos para análise.

Com base nos modelos teóricos de Eysenck e Hull, era de se esperar que pontuações altas em **N** e **I** se associassem com sucesso escolar (p.65 deste). A pesquisa de Robinson, Gabriel e Katchan (1994) é uma das que confirmam essa hipótese. Eles aplicaram o EPQ em 41 universitários e compararam com a habilidade de aprender uma segunda língua. Os dados mostram que a escala **N** explicou 23% da variância no exame oral. No entanto o melhor desempenho em termos da escala de extroversão dependeu da habilidade em questão. Os sujeitos com pontuação alta em **N** e **E** foram melhor no teste oral do que no escrito, quando comparado com sujeitos com pontuação alta em **N** e baixa em **E** (ou seja, **I**). Estes foram melhor no teste escrito do que no oral.

Surpresas, entretanto, são encontradas quando se estudam as crianças. Eysenck e Cookson (1969) estudaram 4.000 crianças, de 11 anos, em relação ao desempenho escolar e testes de habilidade, na escola primária. Seus resultados indicam que crianças **E** tiveram desempenho escolar superior a **I**; crianças estáveis (baixo **N**) não foram melhor do que instáveis (alto **N**); meninas com alto **N** e **E** foram bem, enquanto os meninos tiveram baixo desempenho; a admissão na aula de gramática foi favorável a meninos e meninas estáveis extrovertidas (**E** e baixo **N**) e desfavorável a dissimuladores sociais (**L**). A variável personalidade interferiu nos resultados em testes de desempenho/habilidade mais nas meninas do que nos meninos. Tal resultado destaca a importância de se considerar a variável gênero na análise dos dados.

Segundo esses autores, os resultados tendem a sugerir uma associação entre alto **N** e baixo desempenho. Contudo, essa relação tende a inverter-se com estudantes universitários, sendo os sujeitos com alto **N** e **I** os que mais se sobressaem, confirmando a teoria.

Anthony (1973) interroga: por que a relação entre **E** e habilidade acadêmica inverte-se de positiva para negativa? Ele revê os estudos e chega à seguinte síntese: a pontuação média de **E**, em diferentes idades na infância, têm sido investigada, a partir de

três instrumentos (Junior Eysenck Personality Inventory – EYSENCK, S.B.G. 1965; e seus originais, Junior Maudsley Personality Inventory – EYSENCK, H.J., 1959 e o New Junior Maudsley Inventory), apresentando resultados consistentes. Nota-se um aumento rápido de 7 a 13 anos, atingindo um máximo aos 14 anos e diminuindo a partir de então. Os estudos com jovens e adultos também indicam resultados consistentes. Esses dados referem-se a uma média de amplas amostragens (variando entre 1.000 e 9.000 sujeitos).

Eysenck e Cookson (1969) levantam a hipótese de desenvolvimento mais lento de introvertidos do que extrovertidos, em termos de habilidade acadêmica, assim como uma direção diferente desses traços em relação a áreas de conhecimento, a introversão predispondo os alunos em direção a estudos científicos e a extroversão em direção ao estudo das línguas. Segundo Savage (1968), o desenvolvimento das características de **E** e **N** difere de acordo com gênero e faixa etária. Geralmente, os meninos são mais **E** do que as meninas. Em relação ao aumento da pontuação **N**, com a idade, só foi observada nas meninas.

Anthony (1977) observa que a inversão na relação entre **E** e sucesso escolar poderia ocorrer porque crianças **I** aplicam-se para melhorar sozinhas nos estudos ou porque crianças mais hábeis e inteligentes desenvolvem comportamentos introvertidos à medida que crescem. Estudo longitudinal demonstra que os dois tipos de mudanças ocorrem. Aparentemente, tanto os **I** tornam-se mais hábeis à medida que crescem, como as crianças inteligentes tornam-se mais introvertidas.

No que se refere às escalas **N** e **P**, Csorba e Dinya (1994), analisando o desempenho acadêmico de meninas adolescentes, constatam que os piores índices de aprendizagem se relacionam a pontuações mais altas em **N** e não encontram relação com **P**. De acordo com Wilson (1981), tem existido pequeno interesse em estudar as correlações entre **N**, **P** e sucesso escolar. Algumas evidências encontradas sugerem que a alta pontuação **P** é, geralmente, nociva ao desempenho acadêmico, enquanto **N** é nociva nas faixas etárias menores, mas benéfica para alguns aspectos dos níveis mais altos de escolaridade (GOH; MOORE, 1977).

Entwistle (1972) destaca algumas variáveis que podem interferir na relação entre personalidade e êxito escolar, como idade, habilidade, gênero, área geográfica, organização da classe, tamanho da turma, métodos de ensino e personalidade do professor.

Eysenck e Cookson (1969), Entwistle (1972) e Anthony (1973) chegam à conclusão de que o efeito da faixa etária é mais bem entendido quando relacionado à escolaridade: **E** estáveis (baixo **N**) tendem a ter sucesso na escola primária, enquanto **I** e, possivelmente, **I** instáveis (alto **N**) relacionam-se com estudantes com sucesso após a entrada na escola secundária. Neste momento (14-16 anos), os jovens, em sua maioria, estão-se encaminhando para a profissionalização. Os autores destacam, também, que a idade mental é mais importante de ser considerada do que a idade cronológica.

Alguns estudos mostram que a relação entre **N** e desempenho escolar se torna mais forte à proporção que aumenta a idade do sujeito (EYSENCK; COOKSON, 1969; EYSENCK, 1992; RAAD; SCHOUWENBURG, 1996). Assim sendo, entre os estudantes universitários, os que tiverem maior pontuação na escala **N** serão, provavelmente, mais aptos à aprendizagem, mas o inverso deve ocorrer no Ensino Fundamental. Algumas das explicações apontadas por Eysenck (1992) referem-se ao estilo de ensino, que distingue a escola elementar, com seu ensino mais informal do que o ensino superior. Outro aspecto diz respeito à motivação. Esta variável, provavelmente, interfere junto aos traços estruturais da personalidade favorecendo ou não a aprendizagem.

A respeito das relações entre os aspectos emocionais e cognitivos dos indivíduos, os autores têm feito importantes afirmações. Por exemplo, Izard (1986, p.33), afirma: "A expressão emocional pode ser bem usada como um critério de desempenho cognitiva [...]". Para Piaget (1981), a relação entre os aspectos afetivos e cognitivos é de correspondência, um não antecede ao outro e os afetos atuam como elemento energético.

Raad (1996), buscando identificar um critério para mensurar características do sujeito favoráveis à aprendizagem, encontra um indicador educacional com base em traços de personalidade do sujeito, a partir do modelo do Big-Five, denominando-o de *Circumplexo Educacional*. Ele identifica uma correlação entre esse indicador e os fatores I (extroversão), III (conscencioso, escrupuloso, cuidadoso - *Conscientiousness*) e V (*intellect*). O maior provedor de traços tipicamente não-educacionais foi o fator II (agradabilidade, conformidade - *agreeableness*), sendo que existem ainda muitas controvérsias a respeito da fidedignidade do fator V.

No estudo de Van Kampen (1997) ele compara os fatores da personalidade propostos por Eysenck e pelo modelo do Big-Five e afirma que, neste, o fator II identifica

um grupo de sujeitos com tendência à esquizofrenia, enquanto o fator III reúne os sujeitos com tendência à depressão endógena. Esses dois aspectos estão reunidos no fator **P** do modelo de Eysenck. A partir desses dados, pode-se supor que o fator **P** engloba alguns aspectos favoráveis à aprendizagem e outros desfavoráveis, dependendo de como as características que pontuam esse fator estão distribuídas no sujeito.

Francis e Montgomery (1993) analisam a relação entre o Junior Eysenck Personality Questionnaire (JEPQ), desempenho acadêmico (inglês, matemática, música, jogos) e a atitude perante a escola, de 614 meninas, entre 11 e 16 anos, freqüentando a escola secundária. Eles registram relações entre alta pontuação em **E** e atitude positiva para com a escola e jogos, mas não para outros aspectos do currículo. Em geral, atitudes mais positivas relacionadas à escola foram apresentadas por sujeitos com pontuação baixa em **P**, **N** e alta em **L**, como um índice de conformidade social. Maqsd (1993), estudando 120 sujeitos (60 meninos) com 14 e 15 anos, freqüentando a escola secundária, aplica uma tradução africana do JEPQ, comparando com o desempenho acadêmico em 3 línguas (inglês, setsuana e africâner – língua oficial africana). Os resultados indicam que baixos **E**, **N**, **P** relacionam-se com bom desempenho escolar, assim como autoconceito e *locus* de controle internalizado.

Wilson e Lynn (1990), estudando 600 crianças da escola primária (9 a 11 anos) e 599 da escola secundária (cursando os três primeiros anos), aplicaram o JEPQ e compararam com o desempenho na aprendizagem de língua estrangeira. Houve evidências de pontuações significativamente mais altas em **N** e atitude mais positiva em relação à aprendizagem de segunda língua entre as meninas. Os meninos apresentaram pontuações mais altas em **P**. Foram encontradas significativas correlações entre mensuração cognitiva e de personalidade.

Riding e Tempest (1986) aplicaram o JEPQ em 21 alunos, com 11 anos, comparando com o desempenho em ditado de 32 palavras, com dois níveis de complexidade (visual e fonêmica). As variáveis gênero, **E** e **QI** (mensurado pelas Matrizes de Raven) apresentaram correlações significativas.

Correlações entre personalidade, inteligência e desempenho acadêmico também foram observadas por Mehryar, Khajavi, Razavieh e Hosseini (1973). Eles aplicaram a versão persa do EPI (Eysenck Personality Inventory), a Escala de Psicoticismo

de Eysenck, além de cinco testes de desempenho acadêmico, em 23.000 ingressantes (18 e 19 anos) na escola secundária iraniana. As análises revelaram uma correlação consistentemente negativa entre **P** e mensurações de desempenho cognitivo. **E** apresentou uma correlação um pouco menos consistente, mas positiva. **E**, com relação a **N**, houve pouca correlação com as mensurações de inteligência ou desempenho. Sujeitos **E** estáveis (baixo **N**) pareceram ter um melhor desempenho nos testes de habilidade e desempenho. As meninas **P**, **I** pareceram ser superiores às suas contrapartes **E**.

Duas pesquisas tiveram o objetivo de caracterizar o comportamento de grupos com DA. Cierlonski (1975) analisa o comportamento de adolescentes masculinos, na escola secundária, 30 com alta ansiedade e 30 com baixa. Foram aplicados uma escala de ansiedade e o EPI. Os estudantes com alta ansiedade não foram bem na escola, faltavam muito, percebiam o dever de casa como difícil e entravam em mais conflitos com seus amigos e professores. Dykman, Ackerman e Oglesby (1980) classificam 60 meninos, entre 7-10 anos, como com DA sem hiperatividade, hiperativo sem DA e grupo controle. Foi aplicado o JEPI e os dados indicam que o grupo controle foi mais **I** e moderadamente ansioso. Estudantes classificados como mal comportados ou de alto comportamento anti-social evidenciaram pontuações significativamente mais altas em **P** do que estudantes com comportamento normal (SAKLOFSKE, 1977).

Porrata (1997), estudando dois grupos de sujeitos com 11 anos, 11 alunos de classe especial e 15 de classe regular, em Porto Rico, constata um padrão de baixo **E** e alto **N**, **P**, **L** relacionado com pobre desempenho escolar. No entanto, Furham e Medhurst (1995), estudando adultos, registram que **P** foi forte preditor de desempenho acadêmico e comportamento negativo em seminário e **E** correlacionou-se com seminário, mas apresentou pobres resultados nos exames escolares.

No Brasil, PACHECO (1998) utilizando o EPQ-infantil/Sisto, analisa as relações entre traços de personalidade e intervenção por conflito sociocognitivo na aprendizagem, em uma população de 120 estudantes, entre 5 e 7 anos, de três escolas públicas. Os dados revelam uma tendência da variável **P** diminuir com a idade ($p= 0,012$). A aprendizagem mensurada no pós-teste imediato foi explicada pelos traços **P** ($p= 0,0044$) e **S** (dissimulação social, $p= 0,0180$).

Lluís (1990) fez uma revisão da versão espanhola do EPQ-J, com o objetivo de identificar itens discriminatórios para rendimento escolar, propondo uma Escala de Prognóstico Acadêmico. Esta envolveu 4 itens da escala de **E**, 5 de **N**, 8 de **P** e 3 de **S** (sinceridade). Ele constata que a escala encontrada compreendia a já existente escala de conduta anti-social, com exceção de 1 item de **E**, 3 de **P** e 3 de **S**.

Vai-se observando, também aqui, entre os estudos no campo da personalidade, uma proximidade entre problemas comportamentais e problemas de aprendizagem, apesar do fórum NJCLD, de 1988 (ver p.13-15 deste), ter proposto um diagnóstico diferencial.

3.8 TRAÇOS DE PERSONALIDADE E AJUSTAMENTO DO COMPORTAMENTO NA ESCOLA

Saklofske (1977) examina traços de personalidade (JEPQ) em dois grupos de meninos com 10-11 anos, na Nova Zelândia. Um grupo de sujeitos (N=40) “bem comportados” e outro (N=44) com diferentes problemas de comportamento (agitação e desrespeito-rebeldia na classe). Estes foram mensurados pela *Devereux Elementary School Behavior Rating Scales*. Trinta e sete sujeitos que obtiveram pontuações mais altas nas escalas de problemas de comportamento também pontuaram significativamente mais alto na escala **P** e mais baixo em **E** e **L** do que os meninos bem comportados. Não houve diferença entre os dois grupos em termos da escala **N**.

Saklofske estuda dois problemas de comportamentos específicos. Mas, em seu estudo, ele cita a pesquisa de Allsopp e Feldman, de 1974. Esses estudos demonstram que a teoria de Eysenck (1967) é capaz de predizer uma gama de comportamentos anti-sociais mais amplos do que a criminalidade especificamente. Os autores registram relações positivas entre **E**, **P**, **N** e mensurações de auto-relato de comportamentos anti-sociais de crianças em idade escolar. Talvez a diferença de resultados esteja relacionada à idade e ao tipo de comportamento específico, sugerindo que a escala **P** é mais sensível ao tipo de comportamento estudado por Saklofske.

Gabrys (1983) examina 232 sujeitos (9 a 16 aos) por meio do JEPQ e classificação do comportamento social por ambos os pais e pelos próprios sujeitos. Seus dados indicam que comportamento pró-social se relacionou ao baixo **P**, **N** e alto **L**, enquanto comportamento anti-social se relacionou ao alto **P**, **N** e baixo **L**.

De acordo com a segunda teoria da personalidade de Eysenck (1967), a dimensão **P** explora a qualidade individual do comportamento social, enquanto as dimensões **E** e **N** relacionam-se à estimulação cortical e do sistema nervoso autônomo. As pesquisas de Saklofske (1977) e de Gabrys (1983) discutem o significado da escala **P** e **L** na infância. Talvez os termos psicoticismo e mentira (*lie*) não sejam os termos mais apropriados. A rejeição de valores tradicionais e comportamentos não convencionais, como apresentados pelos jovens anti-sociais, pode não necessariamente ser indicador de *psicótico*. A escala **L** emerge como descritor psicológico, aparentemente marcando o pólo oposto da mensurada por **P**.

Gabrys (1983) cita o estudo de Nideffer, de 1977, o qual identifica correlação entre controle de comportamento e a escala **P**, sugerindo que indivíduos com alta pontuação nesta dimensão podem ter má vontade ou serem inábeis para exercerem controle sobre o próprio comportamento. Registra, também, moderada associação inversa entre controle do comportamento e a escala **L**, sugerindo que indivíduos com pontuação **L** baixa tendem a agir mais impulsivamente e de modo menos conformista do que os prevalentes estereótipos sociais.

Gabrys et al. (1988) comparam um outro grupo (N=330, média de 11,14 anos) de desordem de conduta (jovens com ocorrências como violência verbal ou física, violação de propriedades, investigação policial, suspensão na escola) com um grupo controle (N=354, média de 10,2 anos), por meio do JEPQ. Registra que o grupo com desordem de conduta apresentou pontuações mais alta em **P**, **N**, algo mais alta em **E** e significativamente mais baixa em **L** do que o grupo controle.

Segundo Omar (1994), os autores concordam que o fracasso na escola e a rejeição por parte dos pares são um problema de adaptação social. Esta estaria relacionada a uma conduta anti-social precoce, constituindo-se como um padrão ou traço consistente. Seus dados indicaram uma forte relação entre **E** e escolhas sociométricas e de **P** com rejeitados, apontando para a associação entre condutas anti-sociais e **P**.

A respeito do estudo dessas variáveis, H.J. Eysenck, G. Easting e S.B.G. Eysenck (1970, p.266) afirmam:

[...] Nós já conhecemos que **E** e **N** estão implicados no sucesso escolar (Eysenck & Cookson, 1969) e parece altamente improvável que **P** não desempenhe também uma importante parte no ajustamento da criança na escola. Uma clara estratégia de pesquisa parece ser a de identificar grupos de crianças com alta e baixa pontuação em alguma ou todas essas dimensões principais de personalidade e estudar seu trabalho escolar, ajustamento escolar, relações interpessoais e outras esferas de atividade [...].

3.9 INSTRUMENTO ADAPTADO AO BRASIL

Com base no paradigma de Eysenck, Sisto (1998) propôs um instrumento brasileiro para mensurar traços de personalidade – a *Escala de Traços de Personalidade para Crianças*. Alguns estudos utilizando esse instrumento objetivaram estabelecer relações entre traços de personalidade e outras variáveis como desenvolvimento cognitivo (SISTO; GARRIDO; DIAS; VARGAS-GARCÍA; URQUIJO, 1998) e conflito emocional (SISTO; PACHECO; TRONCOSO-GUERRERO, 2000).

A primeira pesquisa buscou verificar se traços de personalidade podem explicar a tendência do desenvolvimento do sistema cognitivo. Para tanto, examinou 233 sujeitos de 7 a 10 anos de escola pública. Os dados revelam que **P** ($p=0,0011$) e **S** (sinceridade) ($p=0,0307$) explicaram a tendência de desenvolvimento geral e a formação de possíveis, e **S** ($p=0,0005$) explicou a tendência operatória.

O segundo estudo analisa como as variáveis tensão e ansiedade, entendidas como conflitos emocionais, mensuradas pelo Teste das Cores de Lüscher, se relacionam a traços de personalidade. A amostra foi composta por 343 estudantes, de 5 a 10 anos, de três escolas públicas. Os resultados revelam que crianças com fortes traços de **N** apresentam tendência em demonstrar menos tensões e ansiedade, enquanto crianças com fortes traços de **P** tendem a apresentar altos níveis de tensão e ansiedade.

Na pesquisa de Sisto, Garrido, Dias, Vargas-Garcia, Urquijo (1998), eles constatam relações entre os traços de personalidade **P**, **S** e desenvolvimento cognitivo.

Pacheco (1998) também utiliza esse instrumento, encontrando relação entre esses mesmos traços e a aprendizagem. Nessas pesquisas, o que estava em questão era uma técnica de aprendizagem por conflito sociocognitivo. O presente estudo pretende estabelecer algumas relações entre DA acentuada na escrita, traços de personalidade e ajustamento social.

CAPÍTULO 4 - DELINEAMENTO DA PESQUISA

4.1 PROBLEMA

Se a abordagem ao problema de dificuldades de aprendizagem (DA) for unidimensional, sua eficácia estará por demais reduzida, uma vez que, além das influências extrínsecas que incidem no sujeito, no interior do próprio indivíduo interagem desejos, expectativas, medos, diferentes papéis sociais, possibilidades, necessidades e limitações.

Se o ser humano for entendido como um ser em desenvolvimento, então é mister considerar que seu comportamento resulte da interação de, pelo menos, dois campos de força: um, social, que se dá na interação com o outro, com as instituições, com a cultura, com a lei; e outro, psicológico, em que interagem aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, ideacionais, transpessoais, etc.

Seria um equívoco, então, olhar só para aspectos institucionais da escola ou só para características neurológicas do indivíduo. Uma premissa se anuncia, as DA constituem um fenômeno multidimensional. Portanto, a análise diagnóstica deveria não apenas contemplar aspectos específicos do ser humano, como também mesclá-los com algum indicador que reflita o sujeito como um todo na sua relação com o mundo. Personalidade é uma dessas variáveis que enfocam um aspecto global do sujeito, que reflete sua organização psicofísica.

Existem alguns estudos, fora do Brasil, a respeito das correlações entre traços de personalidade, mais especificamente, entre as escalas extroversão (**E**) e neuroticismo (**N**) com sucesso escolar. No entanto, em relação às escalas psicoticismo (**P**) e mentira (**L**) ou sinceridade (**S**) muito pouco se sabe. Quanto à análise dessas escalas, em separado ou em conjunto, Eysenck et al. (1976), já haviam destacado a importância de a análise dos dados não incidir apenas em cada escala isoladamente, pois da sua combinação podem resultar informações preciosas.

Esta pesquisa elegeu como foco de análise as variáveis *traços de personalidade*(**E**, **N**, **P**, **S**) e o *ajustamento social*, em três contextos: familiar, escolar e

peçoal. A relevância de tal variável no estudo dos problemas de aprendizagem é destacada em cada estudo sobre a clientela encaminhada, pelos professores, para acompanhamento médico-psicológico. Esses estudos revelaram como aspectos referentes ao bom comportamento, à disciplina na sala de aula afetam o julgamento do professor a respeito do desempenho escolar de seu aluno.

A questão que se pretende focar no presente estudo é a seguinte: será que aspectos referentes à personalidade e ao ajustamento social dos estudantes podem estar relacionados com DA na escrita?

4.2 OBJETIVO

No Brasil, o único estudo de traços de personalidade (na perspectiva da análise de fatores) e aprendizagem encontrado é o de Pacheco (1998). Nesta pesquisa buscou-se averiguar a interferência entre traços de personalidade e intervenção em aprendizagem por conflito sociocognitivo. Por sua vez, o presente estudo pretendeu averiguar se diferenças podem ser apontadas entre o diagnóstico de estudantes sem DA e com DA acentuada na escrita, em termos de traços de personalidade e ajustamento social.

4.3 HIPÓTESE

Com base na revisão bibliográfica, levantou-se a seguinte hipótese de trabalho:

Os grupos de DA se diferenciam significativamente em relação a ajustamento social ou traços de personalidade.

4.4 PARTICIPANTES

As análises foram feitas com 123 participantes, sendo 62 sem DA e 61 com DA acentuada na escrita. Para se chegar a esses sujeitos, foram submetidos aos instrumentos de mensuração desta pesquisa 503 alunos da 3ª série do Ensino Fundamental de 4 escolas da rede pública de Campinas e subdistritos. Destes, apenas 361 responderam a todos os itens investigados, distribuindo-se em 200 (55,4%) meninos e 161 (44,6%) meninas, envolvendo uma faixa etária de 8 a 14 anos, com idade média de 9 anos e 6 meses (DP = 9 meses). Em seguida, estes sujeitos foram classificados segundo o ADAPE e retirados os sujeitos com DA leves e médias.

A maioria dos alunos na 3ª série deveria estar com 9 anos, já que o sistema de ensino brasileiro prevê o ingresso da criança na 1ª série do Ensino Fundamental aos 7 anos de idade. Se 9 anos é a idade média dos participantes, isso quer dizer que uma parte deles tem idade acima do esperado, indicando ou atraso no ingresso à escola, ou algum período de abandono ou de repetência. O fato é que já se supõe alguma interrupção ou atraso no processo de aprendizagem escolar.

4.5 PROCEDIMENTO

A coleta se realizou em quatro diferentes subdistritos de Campinas/SP, no segundo semestre de 2000. Foram escolhidas escolas de Ensino Fundamental da rede pública em subdistritos diferentes e que tivessem mais de duas turmas de 3ª série (a fim de que o número de participantes não fosse tão pequeno) e aceitassem fazer parte da investigação. Os alunos responderam aos instrumentos de pesquisa, nas suas próprias classes, em uma única sessão coletiva.

A equipe de pesquisadores foi constituída por cinco especialistas em Psicologia da Educação, que deveriam ler pausadamente cada um dos três instrumentos, dando tempo para que os sujeitos respondessem, repetindo a leitura sempre que necessário.

A seqüência de aplicação foi anteriormente estabelecida para cada classe, aleatoriamente, sendo que a coleta sempre foi iniciada pelo ditado (ADAPE).

Os alunos escreveram primeiramente o ditado, que consistiu de uma narrativa contextualizada, contendo 144 palavras e, a seguir, responderam aos dois outros instrumentos: *Ajustamento Social* e *Escala de Personalidade para Crianças*. Estes também foram lidos em voz alta, apresentando alternativas para que o sujeito marcasse com X sua opção.

Os dados foram classificados e digitados em planilhas do *Statistical Program Social Scienc* - SPSS. Análises descritivas dos participantes foram feitas. As informações a respeito da faixa de erros no ditado (ADAPE) serviram para classificar a população da pesquisa em dois grupos. Um deles composto pelos sujeitos que apresentaram uma pontuação menor ou igual a 10 erros, considerados sem indícios de DA. O outro grupo reuniu os alunos que apresentaram mais de 49 erros, indicando DA acentuada. Os indivíduos que obtiveram pontuações maiores que 10 e menores que 50 no ADAPE foram retirados da pesquisa.

Análises foram feitas para verificar se o fenômeno observado (DA na escrita) estava sendo afetado por variáveis como gênero e faixa etária. Como tal hipótese se confirmou, mantiveram-se essas duas variáveis sob controle ao longo de todo o trabalho estatístico. Queria-se saber se variáveis como ajustamento social (familiar, escolar, pessoal) e traços de personalidade (extroversão, neuroticismo, psicoticismo, sinceridade/dissimulação social) poderiam diferenciar os dois grupos desta pesquisa. Para tanto, foram feitas Análises de Variâncias (2x2).

4.6 INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

a) Ditado

Estudos de validação foram feitos no intuito de verificar se o instrumento ADAPE era capaz de discriminar os alunos alfabetizados daqueles em processo de

alfabetização (SISTO, 2001b). Foram analisadas 302 crianças, da 1ª série do Ensino Fundamental, 94% delas com 7 anos, da cidade de Campinas/SP e região. Elas foram divididas em dois grupos de acordo com o método de ensino a que estavam submetidas: um grupo-critério composto por 154 alunos de 5 classes de ensino tradicional (uso de cartilha), que foi usado para determinar o quanto as crianças eram capazes de alcançar em termos de aprendizagem; outro grupo de 148 crianças, sob metodologia não-tradicional, de 7 classes.

Os resultados obtidos pela escala ADAPE foram comparados com a avaliação das professoras a respeito da aprendizagem dos alunos. As crianças indicadas como alfabetizadas pelas professoras obtiveram pontuação próxima às crianças-critérios. Concluiu-se que a escala foi capaz de distinguir o que as professoras de 1ª série consideraram como alunos alfabetizados.

Outra coleta de dados foi feita para analisar a precisão do instrumento, estabelecer normas de comparação entre os pares de alunos e critérios de classificação de níveis de DA: 616 sujeitos sujeitos de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental público de Campinas/SP e região, 403 meninos e 367 meninas, entre 7 e 9 anos foram analisados. O desempenho no ADAPE desses dois grupos de 1ª e 2ª séries foram comparados com o grupo-critério.

O ditado foi considerado fácil para o grupo-critério. Este grupo obteve a menor percentagem de erros, com média de erros igual a 18,78%, enquanto a média de erros das crianças da 1ª série foi de 59,69%, o que indica que o instrumento foi de dificuldade média para essa série. Por sua vez, os alunos da 2ª série obtiveram uma média de erros de 40,78%, portanto apresentou mais dificuldades que o grupo-critério e menos dificuldades que os alunos da 1ª série.

Análises de precisão do instrumento foram feitas (Spearman-Brown, Guttman, Alpha) apresentando resultados bastante altos, maiores que 0,80 (SISTO, 2001b). O instrumento, apresentado a seguir, consiste de um ditado em forma de narrativa.

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.

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

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.

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.

Os participantes desta pesquisa foram classificados em quatro diferentes níveis de DA na escrita, segundo critérios ortográficos assinalados por Sisto:

Quadro 1 – Classificação de DA na escrita

Palavras Erradas	Categoria	3ª Série
Até 10 erros	1A	Sem indícios de DA
11-19 erros	1B	DA leve
20-49 erros	3	DA média
50 ou + erros	4	DA acentuada

Fonte – Sisto (2001b, p.208).

Os sujeitos que obtiveram pontuação correspondente à categoria 1A compuseram o grupo 1, sem indícios de DA. Os sujeitos que se enquadraram na categoria 4

formaram o grupo das crianças com DA acentuada na escrita. As crianças que obtiveram pontuações intermediárias (categorias 1B e 3) foram retiradas deste estudo. O objetivo era contrastar os grupos a fim de verificar se algumas características psicossociais poderiam diferenciá-los.

b) Ajustamento Social

Estudos foram feitos para se verificar a validade e precisão da *Escala de Ajustamento Social* (SISTO; PACHECO, 2002). Para tanto, o instrumento foi aplicado em 440 alunos da 2ª a 8ª série do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Campinas/SP, 221 meninas e 219 meninos, entre 7 e 16 anos.

A primeira versão do instrumento foi composta por 14 itens em cada uma das três subescalas (perfazendo um total de 42 itens), que investigavam a respeito da conduta do indivíduo nos diferentes ambiente sociais contemplados (familiar, escolar, pessoal).

Análises fatoriais por componentes principais e rotação varimax foram feitas com o objetivo de identificar se os itens da escala diferenciavam, satisfatoriamente, os ambientes. Para tanto, três critérios foram usados: o primeiro foi frequência (ocorrência na população de cada par de alternativa em estudo, eliminando-se os itens que não diferenciavam os indivíduos por tenderem à unanimidade, o ponto de corte foi de 85%); o segundo critério foi o de otimização da consistência interna do instrumento por meio do índice alpha, e o terceiro foi a saturação da análise fatorial. Desta forma, chegou-se à segunda versão do instrumento, que passou de 42 itens para 20.

Outra análise fatorial foi feita, resultando três fatores que explicaram 41,684% da variância. Medidas de precisão para cada subescala e para o instrumento como um todo foram realizadas (através das técnicas de Pearson, Spearman-Brown e Alpha). Os resultados são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 2 – Medidas de Precisão da *Escala de Ajustamento Social*

Técnica	Subescala por ambiente						Global
	familiar		escolar		pessoal		
Pearson	menor	maior	menor	maior	menor	maior	--
	0,563	0,692	0,605	0,782	0,497	0,655	
Spearman-Brown	0,6364		0,8275		0,6937		0,7714
Alpha	0,6626		0,8039		0,6735		0,8305

Fonte – Sisto, Pacheco (2002, p.88).

Conforme o Quadro 2, conclui-se que a precisão do instrumento como um todo é bastante aceitável (maior que 0,7). A subescala familiar apresentou menor precisão, ainda que aceitável, e a subescala escolar apresentou maior precisão.

As análises forneceram validade de constructo para o instrumento. Os índices de consistência interna apresentados estão dentro dos parâmetros usuais e aceitos. Houve uma tendência a pontuações elevadas, principalmente na subescala pessoal. Isto pode ser uma característica da variável em estudo, um reflexo da autopercepção do sujeito, seu desejo de estar bem e de acordo com as normas do grupo. Talvez seja necessário introduzir itens que captem alguma inadequação do indivíduo.

O instrumento *Escala de Ajustamento Social* (SISTO; PACHECO, 2002), com 6 ou 7 pares de antônimos em cada subescala, é exposto a seguir. Ele investiga como os sujeitos se percebem em três ambientes sociais diferentes: familiar, escolar e pessoal. Por exemplo, o item 7P, "Com as pessoas fico: em grupo, separado ou mais ou menos (às vezes)?"

Escala de Ajustamento Social

Nome: _____ Idade: ___ Escola: _____ Data: _____ Série: ___ Sexo: ___

Na minha família fico:

1F. Educado	()	()	()	Mal-educado
2F. Nervoso	()	()	()	Calmo
3F. Alegre	()	()	()	Triste
4F. Legal	()	()	()	Chato
5F. Amável	()	()	()	Egoísta
6F. Carinhoso	()	()	()	Agressivo

Na escola fico:

1E. Comportado	()	()	()	Bagunceiro
2E. Atento	()	()	()	Distraído
3E. Obediente	()	()	()	Desobediente
4E. Esforçado	()	()	()	Preguiçoso
5E. Bom	()	()	()	Briguento
6E. Calado	()	()	()	Falante
7E. Cuidadoso	()	()	()	Relaxado

Com as pessoas fico:

1P. Alegre	()	()	()	Triste
2P. Chato	()	()	()	Legal
3P. Divertido	()	()	()	Aborrecido
4P. Amigável	()	()	()	Briguento
5P. Confiante	()	()	()	Desconfiado
6P. Carinhoso	()	()	()	Agressivo
7P. Em grupo	()	()	()	Separado

A pontuação das respostas para cada item variou de 0 a 2, em ordem crescente, do comportamento desadaptado ao adaptado. Como cada subescala tem 6 ou 7 itens, a pontuação variou de 0 a 12 ou de 0 a 14. As pontuações máximas indicam as atitudes apontadas pelos costumes como adequadas para tal contexto social. Portanto falam a respeito da disciplina, da ordem, da adequação do comportamento, como também a respeito da adequação do estado emocional do sujeito ao contexto social ou institucional onde ele se encontra.

c) Traços de Personalidade

A *Escala de Traços de Personalidade para Crianças* (SISTO, 1998) consiste de 35 questões sobre a frequência ou a intensidade com que o sujeito assume determinados comportamentos. Estudos estatísticos distinguiram quatro fatores nessa escala, correspondendo a quatro traços de personalidade (E, N, P, S). Cada um deles é pontuado por diferentes questões entre as 35 (com exceção de duas frases que são pontuadas em dois fatores).

Cada subescala é composta por 10 itens, com exceção da escala **P** (psicoticismo) que tem apenas 8 itens. O sujeito deve responder sim ou não a cada item, perfazendo um total de 8 ou 10 pontos no máximo por subescala, conforme o gabarito que se segue. Cada item vale 1 ponto.

Gabarito Escala de Traços de Personalidade para Crianças:

<hr/>	
N emocionalidade (Neuroticismo)	
SIM	4 - 8 - 10 - 12 - 13 - 15 - 24 - 28 - 29 - 34
<hr/>	
E (Extroversão)	
SIM	1 - 3 - 7 - 11 - 14 - 18 - 21 - 23 - 25 - 31
<hr/>	
P Dureza (Psicoticismo)	
SIM	1 - 2 - 5 - 9 - 16 - 19 - 22 - 27
<hr/>	
S (Sinceridade)	
SIM	6 - 20 - 28 - 30 - 32 - 33 - 35
NÃO	3 - 17 - 26
<hr/>	

Uma questão que deve ser observada refere-se à escala que mede dissimulação social, mentira (**L**) ou sinceridade (**S**). Alguns pesquisadores da personalidade que trabalharam sob o mesmo paradigma de mensuração utilizado por Eysenck, divergem quanto ao aspecto pontuado nessa escala. Na versão em inglês do Eysenck Personality Questionnaire - EPQ (EYSENCK; H.J.; EYSENCK, S.B.G., 1994), a escala pontua a mentira ou dissimulação social, enquanto a versão espanhola (CUBERO; PANCO, 1978) e o

instrumento brasileiro (SISTO, 1998) aqui utilizado pontuam a sinceridade. Deve-se ter cuidado na hora de comparar os resultados, pois as pontuações extremas têm significados contrários.

Escala de Personalidade para Crianças

Instruções : As seguintes 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, frequentemente, 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 na 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?

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este estudo buscou analisar como os participantes desta pesquisa se caracterizaram em termos de DA na escrita. Os 361 sujeitos que responderam a todos os itens investigados foram classificados de acordo com o instrumento ADAPE, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Frequência (*f*) e porcentagem (%) dos sujeitos sem/com dificuldades de aprendizagem na escrita (DA)

DA na 3ª Série	Categoria	<i>f</i>	%
Sem indício	1A	62	17,20
DA leve	1B	112	31,00
DA média	3	126	34,90
DA acentuada	4	61	16,90
Total	-	361	100

Os dados da Tabela 1 revelam que apenas 17,20% dos alunos não apresentaram indícios de DA, ou seja, 82,80% dos alunos da 3ª série apresentaram indícios de DA (leve, média ou acentuada). Uma frequência tão alta de indícios de dificuldades na aquisição ou uso da escrita exige uma aproximação do fenômeno para que se possa melhor conhecê-lo.

Para proceder às análises estatísticas foram retirados os sujeitos que obtiveram pontuações intermediárias em termos de erros no ditado. Assim, apenas dois grupos participaram deste estudo, quais sejam, os 62 sujeitos que obtiveram até 10 erros compuseram o grupo 1 (G1 - sem indícios de DA) e os 61 que atingiram 50 erros formaram o grupo 2 (G2 - com DA acentuada na escrita).

5.1 DA POR GÊNERO E IDADE

A Tabela 2 mostra a distribuição, a média e o desvio-padrão em termos de gênero dos 123 participantes deste estudo.

Tabela 2 – Médias e desvio-padrão de dificuldades de aprendizagem na escrita (DA) por gênero

DA	Gênero	N	Média	Desvio-padrão
	Masculino	63	3,00	1,43
	Feminino	60	1,95	1,41

Para verificar a relação entre gênero e DA, aplicou-se a prova *t de student* e observou-se que a diferença entre os grupos classificados por gênero não pode ser atribuída ao acaso ($t=4,109$ e $p=0,000$). A tendência observada indicou que os meninos apresentam mais dificuldades de aprendizagem na escrita do que as meninas.

Os sujeitos foram reunidos em três categorias por idade. A categoria 1, composta pelos sujeitos entre 8 e 9 anos, a 2, pelos sujeitos com 10 anos e a 3, na faixa etária de 11 e 12 anos. A Tabela 3 apresenta a distribuição dos sujeitos por grupos de idade, médias e desvios-padrão.

Tabela 3: Médias e desvio-padrão de dificuldades de aprendizagem na escrita (DA) por grupo de idade

Grupo de Idade	Média de DA	Desvio-padrão
8-9 (N ₁ =75)	2,24	1,49
10 (N ₂ =33)	2,64	1,52
11-12 (N ₃ =15)	3,40	1,24
Total	2,49	1,51

A faixa etária na população oscilou entre 8 e 12 anos, como pode ser observado na Tabela 3. Estes dados confirmaram a tendência de as crianças estarem com 9 anos na 3ª série (75 sujeitos ou 60,97%, sendo que apenas um tinha 8 anos). Quanto aos 39,03% (48 sujeitos) que estavam com idade acima do esperado, ou esses alunos começaram seus estudos fora da idade prevista ou tiveram algum problema em termos de evasão ou repetência. Submetidos os dados à análise de variância, verificou-se que a diferença foi significativa ($F=4,128$ e $p=0,018$). As crianças mais velhas apresentaram maiores dificuldades de aprendizagem na escrita. A análise estatística confirma a hipótese de que as crianças com mais idade tendem a ter mais dificuldades na aprendizagem.

Os dados das Tabelas 2 e 3 revelam que os grupos sofrem influência das variáveis gênero e idade. Portanto essas variáveis deverão ser controladas para que seu efeito não interfira no exame das relações de DA com as variáveis de *ajustamento social e traços de personalidade*.

Passou-se, então, à análise de como a população se caracterizava em termos das variáveis de ajustamento social. Para tanto, desenvolveram-se algumas análises descritivas de frequência, média, desvio-padrão, pontuação máxima e mínima, como se pode acompanhar pelos histogramas e análises que se seguem.

5.2 AJUSTAMENTO SOCIAL, GÊNERO E IDADE

5.2.1 Ajustamento Familiar

A pontuação média obtida pelos participantes na subescala de *Ajustamento Familiar* foi igual a 10,10, com desvio-padrão igual a 1,98, no intervalo de 0-12, a pontuação mínima foi 2 e a máxima, 12. A pontuação média foi elevada.

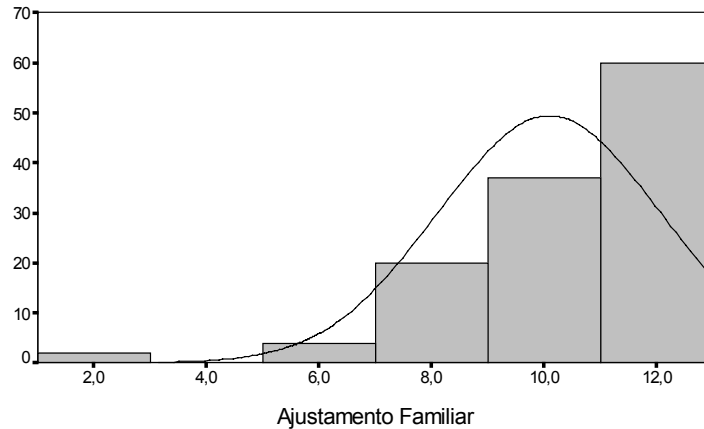


Figura 2 – Histograma da Subescala de Ajustamento Familiar

Conforme o histograma da Figura 2, pode-se observar que as mais altas pontuações (de 9 a 12) na subescala de *Ajustamento Familiar* apresentaram uma frequência de 78,9% ou 97 sujeitos, caracterizando uma distribuição assimétrica negativa. Os participantes, como um todo, apresentaram a tendência a darem informações mais adaptadas ao ambiente familiar. Esta variável não se diferenciou por gênero ($t=0,195$ e $p=0,846$) nem por idade ($F=0,174$ e $p=0,841$).

5.2.2 Ajustamento Escolar

As pontuações na subescala *Ajustamento Escolar* oscilaram no intervalo de 0-14. Os participantes apresentaram uma pontuação mínima igual a 2 e máxima 14, com média de 10,86 e desvio-padrão de 2,00.

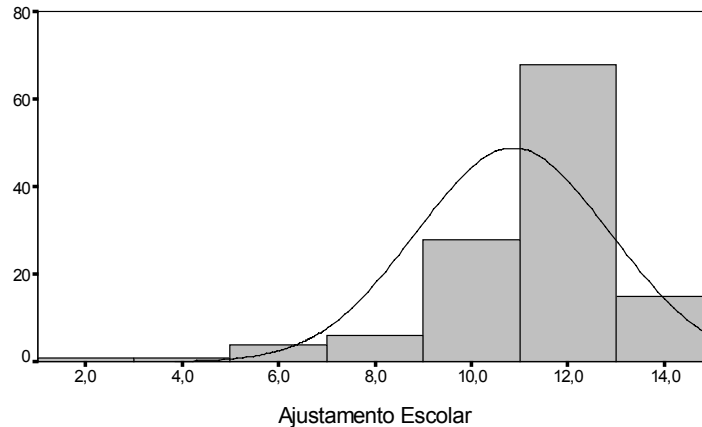


Figura 3 – Histograma da Subescala de Ajustamento Escolar

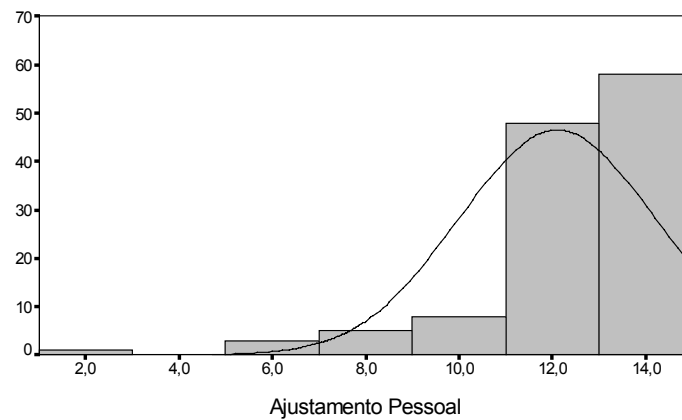
O histograma da Figura 3 mostra que, apesar da população indicar alta pontuação na *Ajustamento Escolar*, esta subescala pôde diferenciar três grupos: 78% ou 96 sujeitos se concentraram entre as pontuações 9 e 12, no entorno da pontuação média; 9,8% ou 12 sujeitos distribuíram-se entre as pontuações mais baixas (2 e 8) e 12,2% ou 15 sujeitos apresentaram as pontuações máximas (13 e 14), caracterizando uma distribuição que se aproxima da normal. Estes dados permitem a interpretação de que o instrumento usado demonstrou ser apropriado para distinguir diferentes graus de ajustamento social na escola.

As análises apontaram diferenças significativas entre gênero e ajustamento escolar ($t=2,708$ e $p=0,008$), indicando uma tendência de as meninas (média=11,35, DP= 1,31) se declararem mais bem adaptadas ao ambiente escolar do que os meninos (média =10,40, DP= 2,41). Todavia, entre se declarar e estar adaptado, devem ser feitas distinções. No que se refere à idade, a diferença não foi significativa ($F=2,676$ e $p= 0,073$).

5.2.3 Ajustamento Pessoal

A subescala de *Ajustamento Pessoal* possui uma amplitude de 0-14 pontos. Os participantes apresentaram valor mínimo igual a 2 e máximo igual a 14, com média 12,11 e DP 2,11.

Figura 4 – Histograma da Subescala de Ajustamento Pessoal



Tanto na escala de ajustamento familiar como na de ajustamento pessoal, os grupos revelaram uma tendência à adaptação extremamente alta. 86,3% ou 106 sujeitos apresentaram altas pontuações (de 11 a 14), caracterizando uma distribuição assimétrica negativa. A diferença entre esta variável e o gênero não foi significativa ($t=1,784$ e $p=0,077$) nem com a variável idade ($F=0,174$ e $p=0,841$). Tendências semelhantes são observadas na escala global a seguir.

5.2.4 Ajustamento Global

A reunião das três subescalas gera uma pontuação que pode oscilar de 0-40. A pontuação mínima dos participantes foi 5 e a máxima, 40, com média 33,52 e DP 5,54. Como pode se observar na Figura 5, a maior parte da população (81,3% ou 100 sujeitos) assinalou 30 ou mais itens, caracterizando-se com alto índice de ajustamento, o que revela uma distribuição assimétrica negativa.

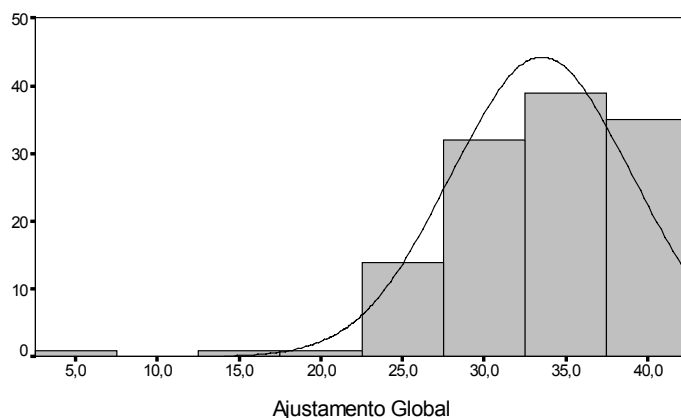


Figura 5 – Histograma da Subescala de ajustamento Global

O ajustamento global não foi significativamente diferenciada por idade ($F=1,304$ e $p=0,275$), mas o foi por gênero ($t=2,073$ e $p=0,040$), indicando uma tendência de as meninas (média=34,57, DP= 4,43) se perceberem mais bem adaptadas socialmente do que os meninos (média=32,52 e DP= 6,29).

Dessa análise inicial da população em termos de *ajustamento social*, o que se observou foi uma acentuada tendência à afirmação do ajustamento em quase todos os ambientes. Talvez esta seja uma tendência característica da variável em estudo, a motivação

que leva o sujeito a informar estar adaptado, elevando a pontuação. Isso ocorreu também com os dados de validação do instrumento (SISTO; PACHECO, 2002).

5.3 TRAÇOS DE PERSONALIDADE, GÊNERO E IDADE

5.3.1 Extroversão

A subescala de *Extroversão* tem uma amplitude de 0-10. Os participantes apresentaram pontuação mínima igual a 0 e máxima igual a 10, sendo a média 6,92 e

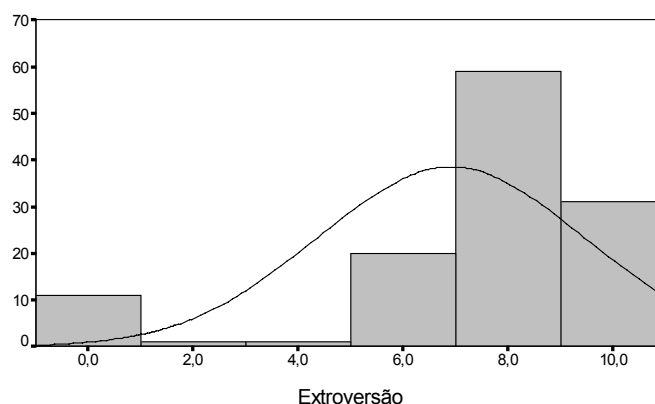


Figura 6 - Histograma da Subescala Extroversão

DP 2,54. A maior parte da população (58,5% ou 72 sujeitos) assinalou de 6 a 8 dos 10 itens, havendo uma tendência às pontuações no entorno da média. 16,3% ou 20 sujeitos apresentaram pontuações mais baixas (de 0 a 5) caracterizando o traço introversão (**I**); 25,2% ou 31 sujeitos apresentaram alta pontuação (9 e 10) caracterizando um grau extremo de extroversão (**E**). As diferenças em relação a gênero ($t=0,984$ e $p=0,327$) e idade ($F=0,900$ e $p=0,409$) não foram significativas.

5.3.2 Neuroticismo

A pontuação na subescala *Neuroticismo* (N) oscila de 0-10. Os dados indicaram pontuação mínima de 0 e máxima de 10, com média 4,50 e DP 2,60.

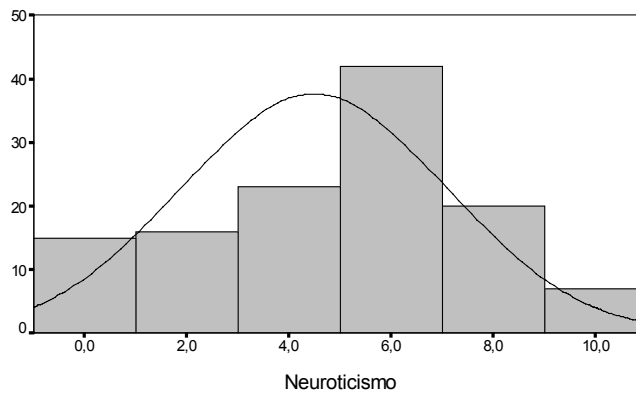


Figura 7 – Histograma da Subescala Neuroticismo

O histograma da Figura 7 mostra a distribuição dos sujeitos pelo traço de personalidade N. Pode-se observar que a média da população (52,8% ou 65 sujeitos) apresentou pontuações no entorno da média (entre 3 e 6) na escala N, caracterizando uma distribuição que se aproxima da curva normal, podendo distinguir diferentes graus de neuroticismo: 25,2% ou 31 sujeitos apresentaram baixa pontuação (0 a 2) e 22% ou 27 sujeitos revelaram alta pontuação (7 a 10). Esta variável não apresentou diferenças significativas em relação ao gênero ($t=1,764$ e $p=0,080$) e à variável idade ($F=0,012$ e $p=0,988$).

5.3.3 Psicoticismo

A subescala *Psicoticismo* tem uma amplitude de 0-8 pontos. Os participantes apresentaram pontuação mínima igual a 0 e máxima igual a 6, com média=0,95 e DP=1,47. O comportamento dos sujeitos na subescala **P** diferiu de todas as outras variáveis até aqui analisadas. 78% ou 96 sujeitos não obtiveram pontuação nessa subescala ou assinalaram apenas um item, revelando uma forte tendência à baixa pontuação na escala **P**. Em outras palavras, o histograma da Figura 8 representa uma distribuição assimétrica positiva. Tal distribuição está conforme a literatura. Os 27 sujeitos (22%) que apresentaram pontuação acima de dois itens nessa escala merecem ser estudados com atenção especial.

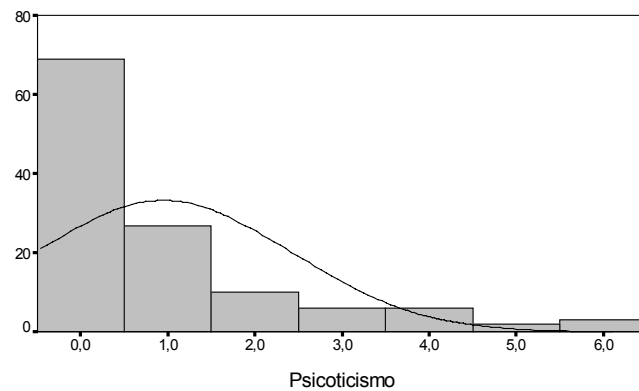


Figura 8 – Histograma da Subescala Psicoticismo

Os dados indicam diferenças significativas entre gênero e *psicoticismo* ($t=3,190$ e $p=0,002$), mostrando uma tendência de os meninos ($M=1,35$ e $DP= 1,71$) apresentarem pontuações mais altas em **P** do que as meninas ($M=0,53$ e $DP= 1,03$). No que se refere à idade, a diferença das médias não foi significativa ($F=0,306$ e $p= 0,737$).

5.3.4 Sinceridade/Dissimulação Social (S)

A subescala **S** tem uma amplitude de 0-10 pontos. Os sujeitos apresentaram pontuação mínima igual a 0 e máxima igual a 8, com média=2,63 e DP=2,12.

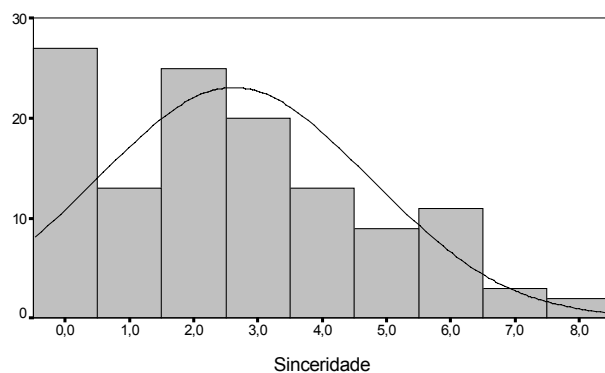


Figura 9 – Histograma da Subescala Sinceridade

O histograma da Figura 9 mostra que: 52,8% ou 65 sujeitos apresentaram pontuações baixas (0 a 2), 26,9% ou 33 sujeitos apresentaram pontuações médias (3 e 4) e 20,3% ou 25 sujeitos apresentaram pontuações altas (5 a 8), aproximando-se de uma curva normal.

A diferença entre esta variável e gênero não foi significativa ($t=0,132$ e $p=0,895$), o mesmo ocorrendo com a variável idade ($F=0,593$ e $p=0,554$). Os dados mostram que mais da metade da população (69,1% ou 85 sujeitos) apresentaram uma baixa pontuação (de 0 a 3) nesta escala, indicando tendência à dissimulação social.

5.4 DA E AJUSTAMENTO SOCIAL

A análise de variância entre DA e ajustamento social foi feita controlando as relações com gênero e idade. Os dados descritivos são apresentados nas Tabelas de 4 a 7. Para esses estudos estatísticos, os participantes foram distribuídos nos grupos G1 (sem DA) e G2 (com DA acentuada na escrita), perfazendo um total de 123 sujeitos.

5.4.1 Ajustamento Familiar

Tabela 4 – Dificuldades de aprendizagem na escrita, pontuações médias e desvio-padrão na subescala de Ajustamento Familiar

DA	Média	Desvio-padrão
1	9,89	1,82
4	10,31	2,13
Geral	10,10	1,98

Conforme a Tabela 4, a pontuação média na escala de *Ajustamento Familiar* foi alta, pois em um intervalo de 2 a 12, a média geral foi de 10,10. A análise de variância com controle de gênero e idade apresentou $F=1,567$ e $p=0,213$, ou seja, os dois grupos desta pesquisa, sem DA e com DA acentuada na escrita, não se diferenciaram quanto ao nível de adaptação no contexto familiar. Em seguida, analisou-se a relação entre DA e *Ajustamento Escolar*, conforme a Tabela 5.

5.4.2 Ajustamento Escolar

Tabela 5 – Dificuldades de aprendizagem na escrita, pontuações médias e desvio-padrão na Subescala de ajustamento Escolar

DA	Média	Desvio-padrão
1	11,45	1,28
4	10,26	2,40
Geral	10,86	2,00

Observa-se, também, uma alta pontuação na escala de *Ajustamento Escolar*. Conforme a Tabela 5, num intervalo de 2 a 14, a média da pontuação geral foi 10,86 e DP=2,00. Apesar de a pontuação média ser elevada, foi possível diferenciar os grupos. A análise de variância foi de $F= 8,826$ e $p=0,004$, indicando uma tendência inversamente proporcional entre DA e ajustamento escolar, ou seja, as crianças com DA acentuada apresentam menores indícios de adaptação na escola. Assim, os alunos que se depararam com dificuldades de aprendizagem também se perceberam como menos adaptados à escola, confirmando a hipótese deste estudo. A escala de *ajustamento Pessoal* é apresentada na Tabela 6.

5.4.3 Ajustamento Pessoal

Tabela 6 – Dificuldades de aprendizagem na escrita, pontuações médias e desvio-padrão na Subescala de Ajustamento Pessoal

DA	Média	Desvio-padrão
1	12,23	1,78
4	11,98	2,40
Geral	12,11	2,11

A Tabela 6 mostra que, também neste caso, a pontuação foi alta. Em um intervalo de 2 a 14, a média geral foi 12,11. Não houve diferenciação entre os grupos ($F=0,087$ e $p=0,769$). Os dados da escala global, denominada *Ajustamento*, se encontram na Tabela 7.

5.4.4 Ajustamento

Tabela 7 – Dificuldades de aprendizagem na escrita, pontuações médias e desvio-padrão na Escala de Ajustamento

DA	Média	Desvio-padrão
1	33,76	4,25
4	33,28	6,62
Geral	33,52	5,54

A escala global *Ajustamento*, conforme Tabela 7, apresenta alta pontuação, pois, em um intervalo de 7 a 40, a média geral foi 33,52 e DP=5,54. A variável *Ajustamento* não diferenciou os grupos de DA ($F=0,004$ e $p=0,951$).

Em suma, as escalas de *Ajustamento familiar, pessoal e global* não foram capazes de discriminar os grupos quanto a indícios de DA. As crianças, independentemente do desempenho na escrita, apresentaram alta pontuação em quase todas as subescalas de ajustamento social, revelando um efeito de "limiar" na mensuração desta variável.

Provavelmente há uma co-variância entre o traço de personalidade sinceridade/dissimulação social (S) e as Escalas de Ajustamento.

A sub-escala de Ajustamento Escolar, no entanto, pôde discriminar os grupos sem e com DA acentuada na escrita, confirmando a hipótese desta pesquisa, ou seja, no ambiente onde a dificuldade de aprendizagem se manifesta, o nível de ajustamento social se apresenta afetado. É importante afirmar a concomitância de dificuldades cognitivas, no que se refere à aprendizagem de instrumentos básicos, com questões psicossociais, como, por exemplo, a dificuldade de se lidar com as normas sociais e expectativas em relação ao "bom comportamento".

5.5 DA E TRAÇOS DE PERSONALIDADE

A análise de variância entre DA na escrita e traços de personalidade foi feita com o controle das variáveis gênero e idade. Examinou-se cada um dos traços em separado: neuroticismo - **N**, extroversão - **E**, psicoticismo - **P** e sinceridade - **S**, de acordo com as Tabelas de 8 a 11. Para esses estudos estatísticos, os participantes foram distribuídos nos grupos G1 (sem DA) e G2 (com DA acentuada na escrita), perfazendo um total de 123 sujeitos.

5.5.1 Neuroticismo

Tabela 8 – Dificuldades de aprendizagem na escrita e pontuações médias e desvio-padrão na Escala de Neuroticismo

DA	Média	Desvio-padrão
1	5,11	2,20
4	3,87	2,84
Total	4,50	2,60

Pode-se observar, na Tabela 8, uma tendência de a pontuação média **N** ser mais elevada para o grupo sem DA e mais baixa para o grupo com DA acentuada na escrita. A análise de variância comprovou que as diferenças médias não podem ser atribuídas ao acaso, havendo discriminação entre os grupos ($F=5,642$ e $p=0,019$), valendo, portanto, a hipótese deste estudo.

5.5.2 Extroversão

Assim como na escala **N**, a escala **E** revelou também uma tendência de a pontuação média ser mais alta no grupo sem DA e mais baixa no grupo com DA acentuada na escrita. Contudo as diferenças entre os grupos não foram significativas ($F=2,859$ e $p=0,093$).

Tabela 9 – Dificuldades de aprendizagem na escrita e pontuações médias e desvio-padrão na Escala de Extroversão

DA	Média	Desvio-padrão
1	7,37	1,65
4	6,46	3,15
Total	6,92	2,54

5.5.3 Psicoticismo

A pontuação média nessa escala se apresentou diferente das anteriores, por haver uma tendência de a pontuação média em **P** ser mais baixa no grupo sem DA e mais alta no grupo com DA acentuada na escrita. Porém a análise de variância entre a escala **P** e DA não apresentou diferenças significativas entre os grupos ($F=3,043$ e $p=0,084$).

Tabela 10 – Dificuldades de aprendizagem na escrita e pontuações médias e desvio-padrão na Escala de Psicoticismo

DA	Média	Desvio-padrão
1	0,61	1,11
4	1,30	1,71
Total	0,95	1,47

5.5.4 Sinceridade/dissimulação social

A pontuação na escala **S**, conforme a Tabela 11, indicou uma tendência de a pontuação média em **S** ser mais alta para o grupo sem DA e mais baixa para o grupo com DA acentuada na escrita. A análise de variância encontrou diferenças significativas entre os grupos de DA ($F=5,011$ e $p=0,027$), valendo a hipótese desta pesquisa. Isto significa uma tendência de os alunos com DA na escrita se dizerem mais em conformidade social do que os alunos sem indícios de DA.

Tabela 11 – Dificuldades de aprendizagem e pontuações médias e desvio-padrão na Escala de Sinceridade

DA	Média	Desvio-padrão
1	3,03	2,06
4	2,21	2,11
Total	2,63	2,12

Em suma, as escalas de traços de personalidade *extroversão e psicoticismo* não foram capazes de discriminar os grupos quanto a indícios de DA. As crianças, independentemente do desempenho na escrita, tenderam a apresentar alta pontuação em extroversão e baixa em psicoticismo.

A escala de *neuroticismo* e a de *sinceridade/dissimulação social*, no entanto, puderam discriminar os grupos sem e com DA na escrita, confirmando a hipótese desta pesquisa, ou seja, as dificuldades de aprendizagem na escrita se manifestam associadas a aspectos psicológicos, como **N** e **S**, assim como ao *ajustamento escolar*, destacando a importância de se considerar variáveis acadêmicas, psicológicas e sociais no processo de diagnóstico das DA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

ALGUMAS COMPLEXIDADES NO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Uma das complexidades vividas pelo professor em sala de aula refere-se ao imperativo de desenvolver a habilidade de adequar uma única proposta teórico-metodológica a uma diversidade de alunos, o que, pelas condições de trabalho, é quase impossível. Além das diferenças individuais e das condições sócio-econômicas dos alunos, há uma gama de outros fatores que afetam a atividade profissional do professor. Sisto et al. (1994, p.52) fazem uma observação sobre as escolas que atendem a bairros periféricos:

A escola, como toda escola de periferia, sofre dos mesmos problemas das escolas estaduais que recebem clientela de poder aquisitivo muito baixo. Mudança constante de professores, professores com formação precária, desinteresse pela atividade, baixos salários e deficiência em termos de planejamento da escola como um todo e das séries em si mesmas.

Algumas condições objetivas e mínimas de trabalho precisam ser garantidas ao ensino na rede pública. Cada sala de aula tem mais de 25 alunos, dificultando a orientação individualizada. Além disso, o professor termina acumulando várias classes para compensar os baixos salários. Não sobra muito tempo para um distanciamento que garantiria uma maior reflexão sobre o trabalho docente e o necessário enriquecimento metodológico-didático resultante do envolvimento com a comunidade ou clientela escolar.

Essas dificuldades experimentadas pelo professor ecoam em contradições vividas pelos alunos. As estatísticas revelam altos índices de não aproveitamento escolar. As crianças que conseguem concluir o Ensino Fundamental levam muito mais tempo do que os oito anos necessários. Tais fatos despertam a preocupação com o desempenho acadêmico dos alunos.

Segundo Buganja (1985), a repetência e a evasão entre 1969 e 1972 atingiram uma perda de 67% da matrícula na primeira série do Ensino Fundamental no Brasil. Informações mais recentes (BRASIL. MEC/INEP, 1999) revelam que o índice de reprovação e abandono no Ensino Fundamental reduziu-se a 22,7%, e a taxa esperada de conclusão passou de 51,9%, em 1995, para 61,1%, em 1999, sendo que a estimativa ainda é

a de que os alunos só consigam concluir seus estudos com pelo menos dois anos de atraso (completando o Ensino Fundamental com 16 anos).

❖ INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O presente estudo pretendeu olhar mais detalhadamente alguns aspectos psicossociais dos alunos sem dificuldades de aprendizagem (grupo G1), bem como dos alunos com DA acentuada na escrita (grupo G2). Tais grupos se diferenciaram significativamente quanto ao ajustamento social na escola e, no que se refere aos traços de personalidade, também apresentaram diferenças significativas em relação ao Neuroticismo e à Sinceridade.

Esse problema aparece imerso num problema maior que envolve todo o sistema de educação, que é a questão do fracasso escolar, com seus altos índices de repetência e evasão. Ainda não há informações sobre a contribuição das DA no percentual de fracasso escolar no País. Pesquisas para conhecer o perfil brasileiro e criar um critério de mensuração são necessárias.

Segundo Smith e Strick (2001), o índice estimado de DA na população americana é de 5%. Se este for um índice confiável, a percentagem de alunos com problemas escolares tanto nos E.U.A., de 42%, segundo Biklen e Zollers (1986), como no Brasil, de 38,9%, segundo dados do MEC/INEP (1999), era elevada, deixando transparecer que existiam outros problemas, além dos intrínsecos ao aluno, interferindo no processo de ensino formal.

No presente estudo, 82,80% dos alunos da 3^a série do Ensino fundamental apresentaram indícios de DA na escrita, ou seja, dos 361 sujeitos investigados apenas 62 apresentaram um bom desempenho em termos de habilidade ortográfica, constituindo o chamado grupo G1. Dos 299 sujeitos que apresentaram indícios de DA na escrita, 61 obtiveram pontuações extremas, formando o grupo G2.

Não é conhecida a contribuição das DA no fenômeno do fracasso escolar no Brasil, nem muito menos a contribuição da escrita no percentual das DA. Mas algumas considerações podem ser feitas a seu respeito. Por exemplo, quando se analisa a escrita

como objeto de conhecimento, fica destacada sua peculiaridade enquanto objeto que impõe obstáculos à sua aquisição.

Piaget (1976) já havia sinalizado a respeito das perturbações cognitivas geradas por resistências ou obstáculos do próprio conteúdo a ser aprendido. A escrita da língua portuguesa, com suas regras ortográficas, suas inúmeras exceções às regras e interferências fonológicas, é um dos conteúdos ou objetos de conhecimento que apresenta muitas dificuldades à sua aquisição. Assim sendo, é de se esperar que o grupo de alunos que apresentam DA na escrita seja maior que o grupo DA identificado por meio de instrumentos de mensuração do quociente intelectual (QI) ou outras habilidades específicas, como, por exemplo, a leitura.

Apesar de qualquer consideração que se possa fazer, esses dados são alarmantes, pois menos de um quarto dos alunos apresentou um desempenho acadêmico, na escrita, esperado para a 3ª série do Ensino Fundamental. Isto indica uma relação desvantajosa entre investimento educacional e rendimento acadêmico. É mister conhecer melhor as características desse fenômeno, tanto no que se refere aos sujeitos envolvidos, quanto ao ambiente ou instituição onde a prática do ensinar/aprender ocorre.

Sob enfoques social e institucional, o fracasso escolar tem sido entendido como resultado de um inter-relacionamento malsucedido entre o aluno que provém de determinados meios sociais e a instituição escolar.

Autores como Carraher e Schliemann (1983) e Patto (1991) entendem que a ineficácia do ensino onde as camadas populares são majoritárias é uma questão tanto institucional – na medida em que interferem fatores intra-escolares como aspectos pedagógicos, metodológicos, curriculares, etc. – como social, quando considera fatores extra-escolares que interferem na escola. São exemplos destes, aspectos relativos à organização da sociedade em si, à distribuição irregular das riquezas, etc. Já que a escola não pode, por si só, resolver os problemas macrossociais é preciso, pelo menos, considerá-los e se preparar para lidar com eles.

Bugajan (1985, p.8) aponta a necessidade de se repensar o fazer pedagógico a fim de se poder atender melhor os alunos que vivem em condição socioeconômica precária:

As classes desfavorecidas economicamente necessitam do ensino para garantir-lhes conhecimentos da natureza e da realidade social mais vasta. Entende-se que é função da escola adaptar seu ensino à criança cultural e economicamente desfavorecida, revendo seu processo pedagógico, reinventando a maneira, o ritmo e seqüência curricular.

O presente estudo pretendeu analisar mais detalhadamente algumas características dos aprendizes, o que não secundariza a necessidade de repensar a ação institucional do ensinar. Muito pelo contrário, pode servir como um espelho ou como um indicador da sua eficácia. Há, quase sempre, um grupo de alunos que aprende independentemente da didática do professor, mas há um outro que apresenta dificuldades. É importante conhecer as características psicológicas do grupo de alunos mais vulneráveis à ação do professor ou da escola.

Nesta pesquisa, no que se refere à habilidade da escrita, os grupos G1 e G2 puderam ser diferenciados quanto a faixa etária e a gênero. Como era de se esperar, as crianças com mais idade cursando uma mesma série tendem a ter mais DA na escrita do que seus pares. A respeito do gênero, os meninos apresentaram mais DA acentuada na escrita do que as meninas. A influência do gênero em outras variáveis também pôde ser observada, como no caso do traço de personalidade psicoticismo (**P**), adaptação escolar e global. No presente estudo, meninos apresentaram pontuações mais altas em **P** e baixas nas duas referidas subescalas de adaptação do que meninas, o que aponta uma tendência de os meninos apresentarem características desfavoráveis à aprendizagem.

Tais dados são confirmados pela literatura que sinaliza para uma tendência de os meninos apresentarem mais problemas do que as meninas em muitas áreas, principalmente no que se refere a ajustamento social (CULLINAN; EPSTEIN, 1984; BURKA; GLENWICK, 1978; RYDELL, 1989; IALONGO et al., 1996). Todavia Maturano, Benzoni e Parreira (1997), ao aplicarem um questionário para caracterizar o desempenho e comportamento em sala de aula, registram uma maior intensidade de problemas internalizados nas meninas. Os resultados de Bazi (2000) também indicam que meninas são mais ansiosas do que meninos. Portanto pode ser que o comportamento social esperado para cada gênero encubra as inquietações emocionais vivenciadas pelas meninas e favoreça a externalização de comportamentos desafiantes, irrequietos ou agressivos por parte de meninos.

Os estudos no campo dos problemas de aprendizagem, no que se refere às características do aluno, têm destacado aspectos cognitivos, perceptomotores, de QI, comprometimentos neurológicos, afetivos, comportamentais, sociais e acadêmicos.

O presente estudo consistiu em um diagnóstico de DA na escrita, destacando aspectos sociais, sob o enfoque do ajustamento do comportamento, e aspectos estruturais, na perspectiva dos traços de personalidade, com base em um estudo psicométrico.

A variável ajustamento social averiguou como o sujeito se percebeu adaptado a distintos ambientes sociais (familiar, escolar, pessoal e global). Os dados revelaram uma tendência a pontuações altas em todas as subescalas de ajustamento, apresentando um comportamento similar ao encontrado no estudo de validação do instrumento de *Ajustamento Social* (SISTO; PACHECO, 2002).

Esses dados podem estar refletindo uma tendência das crianças em se declararem idealmente como ajustadas ou a conduta social que o sujeito desejaria ter. De fato, ajustamento não se refere a como o indivíduo realmente se comporta, mas sim como ele informa que se comporta.

Apesar dessa tendência das escalas de ajustamento social às pontuações limites, a subescala de *Ajustamento Escolar* foi capaz de diferenciar os dois grupos de estudo desta pesquisa, G1 e G2, indicando que os sujeitos sem indícios de DA acentuada na escrita se percebem mais ajustados ao ambiente escolar do que aqueles com indícios acentuados.

Tais dados são confirmados pela literatura. Relações diretas entre realização acadêmica e interação social ou ajustamento são apontadas nas pesquisas (PERRY et al., 1979; LAMBERT; URBANSKI, 1980; GREEN et al., 1980). Por sua vez, o estudo de Leigh (1987) revela que sujeitos com DA apresentam as pontuações mais baixas em comportamento adaptado do que a pontuação média obtida pelos sujeitos com QI normal.

Há ainda estudos nos quais alunos com DA percebem-se como tendo menos controle escolar e menor nível de felicidade (SMITH et al., 1987), menos competência acadêmica do que o grupo controle com igual QI (GROLNICK; RYAN, 1989). As pesquisas indicam que problemas de aprendizagem e falta de comportamento pró-social são os principais aspectos de segregação dos grupos de rejeitados (MORGAN, 1978; HATZICHRISTOU; HOPF, 1996; VITARO et al., 1990).

Além do ajustamento do indivíduo ao meio ambiente escolar, estudos alertam também para aspectos da vida familiar que interferem no ajustamento social do indivíduo, como, por exemplo, experiência familiar (BECKWITH, 1972; HOLLANDER et al., 1970; WALTER et al., 1971), condições demográficas da família (COX, 1978; GAGNON et al., 1995), eventos críticos da vida (STERLING et al., 1985; AFOLAYAN, 1993; DUBOW; IPPOLITO, 1994), relação com os pais (PIANTA et al., 1991), tamanho da família, ordem de nascimento ou relação com os irmãos (GALLAGER et al., 1977; OWEN, 1981), podendo interferir no seu desempenho acadêmico. No entanto, no presente estudo, a variável *ajustamento familiar* não diferenciou os dois grupos com e sem DA acentuada na escrita.

A variável *ajustamento pessoal* também não apresentou relações significativas com DA acentuada na escrita. A literatura indica que as relações de amizade (LADD et al., 1996; BERNDT, 1981) ou relações interpessoais de um modo geral (La GREGA, 1981; TYNE et al., 1981; TAYLOR et al., 1989; HATZICHRISTOU et al., 1996) podem apresentar dificuldades tanto para crianças com algum comprometimento intelectual como para crianças talentosas. Um outro depoimento neste mesmo sentido é apresentado por Lambert et al. (1980). A investigação destes constata que o *ajustamento pessoal* não parece influenciar o desempenho na leitura e matemática.

Na presente pesquisa, não foram observadas relações constantes entre *ajustamento familiar, pessoal, global* e DA acentuada na escrita. Essa irregularidade entre estas variáveis revela que nem sempre as crianças que têm dificuldades em casa ou na interação pessoal apresentam dificuldades na escola e vice-versa. Aliás, a possibilidade de o indivíduo transitar por vários grupos sociais oferece-lhe oportunidades diversas de socialização. Pode ser que dificuldades vivenciadas em casa sejam superadas na escola e vice-versa, ou, ainda, que diferentes ambientes façam diferentes solicitações de comportamento ao indivíduo, algumas gerando-lhe dificuldades e outras não, como, por exemplo, no ambiente escolar.

Os dados da presente pesquisa, assim como a literatura, levam a crer que existe uma relação intrínseca entre ajustamento social na escola e aprendizagem. Pode ser que esta relação se estabeleça devido a características disruptivas, que tornam o problema de comportamento facilmente notado no meio escolar, mas passe despercebido em outros ambientes, ou, ainda, possa estar bem ajustado em outros grupos sociais, como, por

exemplo, turmas ou grupos de pares, famílias numerosas que apresentam comportamentos mais agitados ou que mais de um fala ao mesmo tempo e em voz alta.

O desempenho acadêmico parece estar vinculado à relação entre os pares, à adaptação ou à competência social. Apesar de os estudos no campo do ajustamento social envolverem diferentes definições e critérios de análise, talvez tais diferenças não impeçam comparações entre seus dados. McKinney (1989), analisando um grupo de crianças com DA, observa que este era heterogêneo. Todavia algumas características comuns aos subgrupos puderam ser encontradas, destacando-se um padrão persistente de comportamentos mal adaptados em sala de aula e baixo desempenho acadêmico ao longo do tempo.

Com certeza o problema de comportamento em sala de aula, de disciplina afeta o professor, interferindo tanto no momento em que está ensinando, quanto influenciando como um dos critérios de avaliação. Os dados desta pesquisa encontram eco na literatura (ROSSINI et al., 2001; SISTO, 2001a; REBELLO de SOUZA, 1999) em que se verifica a presença de aspectos comportamentais ou sociais na avaliação das crianças com DA. Isto reforça a necessidade de se repensar se este diagnóstico se refere apenas a aspectos intrínsecos aos alunos ou envolve toda uma dinâmica interpessoal do fazer pedagógico, que ocorre em uma instituição, que, por sua vez, está inserida em uma sociedade mais ampla.

A realização de mensurações psicopedagógicas são importantes para que se tenha alguns dados de referência para análise do processo humano de ensinar e aprender. Contudo os instrumentos, as análises e as técnicas estatísticas que asseguram uma maior confiabilidade no tratamento dos dados nada podem dizer em relação ao significado destes. A interpretação dos dados resulta de uma reflexão profunda sobre a realidade, em que aspectos contraditórios devem ser considerados e teorias repensadas. É preciso ter uma postura dialético-reflexiva em que os próprios condicionantes do pensar e fazer ciência sejam superados no sentido de se aproximar mais e mais da realidade múltipla e dinâmica.

Muitas críticas foram feitas à abordagem empírica. Von Zuben (1995, p.124) refere-se à dimensão idiossincrática que é perdida no momento em que se trabalha com dados populacionais:

As investigações científicas e calculantes [...] ao apresentarem novas técnicas e métodos para aperfeiçoar o sistema em vista de maior eficiência do ensino e melhores resultados, esqueceram-se simplesmente de "pensar o evento" e tentar

dele se aproximar na perspectiva ampla do existir de cada um, da teia de relações de que é tecido o existir de cada sujeito humano.

De fato, a dimensão do sujeito, da sua significação, não pode ser desprezada. Tendo isso em consideração, Granger (1994, p.85) ressalva que é exatamente esta dimensão que caracteriza a especificidade das ciências humanas: “[...] carga de significações que se opõem a sua transformação simples em objetos, ou seja, em esquemas abstratos lógicos e matematicamente manipuláveis.”. Mesmo considerando-se que os fenômenos humanos são marcados por elementos de *liberdade e imprevisibilidade*, podem ser encontrados, para além destas características, aspectos generalizáveis.

Qual o mérito, portanto, de um estudo psicométrico? A questão não é reduzir os fenômenos humanos a esquemas abstratos (lógico-matemáticos), mas representá-los em sistemas de conceitos para desvelar aquilo que camufla, sugere, esconde.

O interesse pelas pesquisas sobre DA tem-se ampliado muito e se está estruturando como um campo de estudo. Além disso, muitas instituições, associações e especialistas vêm se dedicando ao tema. A partir de 1963, pôde-se observar um deslocamento do enfoque médico-neurológico para um enfoque preventivo-educativo. O problema vem sendo localizado na aquisição ou uso dos instrumentos básicos de aprendizagem (fala, leitura, compreensão, soletração, escrita, cálculo e raciocínio matemático).

Diferentes concepções são encontradas para o conceito de DA, podendo esta ser compreendida como: discrepância severa entre o potencial intelectual (QI) e o desempenho acadêmico; desempenho acadêmico aquém do apresentado pelo grupo de pares; comprometimento neurológico; inabilidade social, emocional ou comportamental.

Além dessas diferenças quanto ao critério de mensuração de DA, há ainda hoje confusões quanto ao seu conceito, oras são feitas distinções entre dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem (este envolveria comprometimentos neurológicos ou perceptomotores), oras há uma coincidência entre estes conceitos, tomando-se um pelo outro.

Comitês norte-americanos sobre a DA têm tomado a posição de que este problema se deve a uma disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC), a qual se manifesta

como dificuldades na aquisição de conteúdos ou instrumentos básicos de aprendizagem. Fatores como incapacidades física, emocional e psíquica ou influências extrínsecas são isolados.

Se, na perspectiva das definições, o problema se destaca como uma disfunção do SNC, nas queixas das professoras, ele aparece principalmente como uma alteração de conduta e de ajustamento social na sala de aula. Se a realidade de tal fenômeno, nos E.U.A., aparece independente de fatores extrínsecos (como diferenças culturais, econômicas e falta de instrução adequada), no Brasil, os problemas gerados por estes fatores ainda não foram superados.

Testemunho semelhante é encontrado na Espanha. Arbol e Lopéz (1995, p.170) afirmam: “Crianças inadaptadas existem em todas as classes sociais e ambientes, mas destacam-se por seu número e gravidade nas camadas mais baixas da sociedade”.

A definição de inadaptação social é controversa, cada especialista destaca um aspecto (GRESHAM; RESCHLY, 1987; GREEN et al., 1980; LEIGHT, 1987; LAMBERT; URBANSKI, 1980; MCKINNEY, 1989), mas todos a entendem como fruto da interação do sujeito com o ambiente social e inerente ao processo de socialização. Portanto todos os indivíduos, em graus variados, passam por situações difíceis ou conflitos na interação com o outro e com as normas sociais. É preciso considerar o ajustamento social como uma dimensão que varia em um contínuo, oscilando da adaptação à desadaptação, sendo os dois extremos condições tendentes à patologia, pois nem o conformismo exagerado, que chega a uma rigidez, nem uma insubordinação agressiva, são suportados pelos grupos sociais.

As regras de bem-pensar, de bem-se-comportar, de estar adequado, tanto em termos emocionais como comportamentais, em distintos ambientes sociais, são transmitidas pelo *outro*, com o qual o ser humano vai interagindo e marcando o ingresso do *eu psicológico* na cultura. Este ingresso ocorre, não apenas por meio dos pais ou familiares, mas também através de professores, coordenadores, diretores, serventes, etc. Assim, por meio de diversos agentes sociais, vai sendo perpetuado etérea e solenemente um não institucionalizado, que silencia a curiosidade, o desejo de saber ou a possibilidade de dizer, surgindo, então, no lugar do desempenho adequado, um sintoma, um chiste.

Analisada a variável ajustamento social, falta analisar como a população se caracterizou em termos de traços de personalidade. Os grupos G1 e G2 puderam ser diferenciados pelos traços de personalidade **N** (neuroticismo) e **S** (sinceridade).

Para entender melhor esses resultados, é preciso considerar algumas outras variáveis que podem interferir na relação entre personalidade e êxito acadêmico, como idade, período escolar e habilidade investigada. Alguns autores (EYSENCK; COOKSON, 1969; ENTWISTLE, 1972; ANTHONY, 1973) chegam à conclusão de que o efeito da faixa etária é melhor entendido quando relacionado à escolaridade e apontam relações entre extrovertidos/estáveis (alto **E** e baixo **N**) com sucesso acadêmico na escola primária e de introvertidos/instáveis (alto **N**) com sucesso acadêmico após a entrada na escola secundária.

A literatura sinaliza para a relação entre baixa pontuação em **N** e admissão em aulas de gramática (EYSENCK; COOKSON, 1969), e entre alta pontuação em **N** e piores indícios de aprendizagem (CSORBA; DINYA, 1994; PORRATA, 1997). Esses resultados são contrários aos encontrados nesta pesquisa, apesar de seus participantes terem a mesma faixa etária (de 8 a 12 anos) e pertencerem a períodos escolares semelhantes (primeiro ciclo do Ensino Fundamental) aos dos sujeitos das pesquisas supracitadas.

É importante observar que os dados mostraram que as mais altas pontuações em **N** se relacionaram com os melhores índices de aprendizagem e tal resultado está em conformidade com dois estudos em que a habilidade em questão era a aquisição de segunda língua, no mesmo período escolar (WILSON; LYNN, 1990) ou o uso da escrita em outro período escolar (universitário) (ROBINSOM et al., 1994). Talvez a diferença entre esses resultados tenha sido provocada pela variável utilizada para mensurar o desempenho acadêmico. Aqui não foram utilizados instrumentos que mensuram o quociente de inteligência ou habilidades de leitura, linguagem oral ou matemática. A aprendizagem ou DA foram aqui inferidos a partir de uma habilidade específica, a escrita, enfocando suas dificuldades ortográficas.

Os alunos com pontuações mais baixas em **N** apresentaram indícios de DA acentuada na escrita. É possível pensar na dimensão **N** como possuidora de um “poder de motivação” para o aprender, de acordo com a teoria de Eysenck-Hull (p.65 deste). E, com base nela, inferir que sujeitos instáveis emocionalmente (alto **N**), aqueles com baixo limiar de excitação emocional, estariam mais aptos à aprendizagem, enquanto os sujeitos mais

estáveis emocionalmente (pontuações mais baixas na escala **N**) tenderiam a apresentar DA acentuada na escrita.

Talvez pensar em termos de reação do sistema nervoso às estimulações, possibilite uma melhor compreensão da relação entre **N** e aprendizagem, do que pensar em termos de vulnerabilidade ou instabilidade emocional, que parecem estar mais relacionadas à DA. A dimensão **N** relaciona-se à reatividade do Sistema Nervoso Autônomo (SNA), que conduz o sujeito a reagir mais fortemente aos estímulos; quanto mais alta a pontuação em **N**, mais baixo o limiar de excitação emocional. O sujeito fica em estado de alerta mais prontamente, facilitando o condicionamento. O SNA não faz escolhas éticas ou morais, ele apenas multiplica os hábitos já estabelecidos, sejam eles de conduta pró-social ou anti-social.

O aparato biológico do ser humano não é capaz de escolher qual conduta deve ser tomada, ele apenas facilita a ocorrência de hábitos. Cabe à cultura de um povo transmitir seus valores aos seus descendentes e manter os pilares básicos da ordem social, sem os quais a vida em sociedade sucumbiria. A educação formal de um povo tem também como missão elaborar os valores morais, promover a consciência cívica e o papel social de cada um perante sua história e identidade social. Tais princípios de convivência social ajudam os indivíduos a elaborar suas emoções e frustrações, situando-se em uma rede social de significações.

No que se refere à relação entre DA na escrita e o traço de personalidade sinceridade (**S**), os dados indicaram que os sujeitos dissimulados socialmente (pontuações mais baixas na escala **S**) apresentaram DA acentuada na escrita. Os sujeitos com baixa pontuação na escala **S** podem estar querendo passar uma imagem de um eu ideal, que não desobedece às normas ou condutas sociais, o que implica dissimulação social. Eysenck e Cookson (1969) relatam evidências de que a admissão nas aulas de gramática foi desfavorável para sujeitos com alta dissimulação social, da mesma maneira que Porrata (1997) encontra relação entre dissimulação social e baixo desempenho escolar.

Os sujeitos que apresentam uma alta pontuação na escala **S** depõem a favor de uma adaptação ao meio social não conformista, porque admitem que, apesar de existirem normas sociais, nem sempre as cumprem. Pacheco (1998) identifica relação

significativa entre aprendizagem e sinceridade. Francis e Montgomery (1993) também encontram relação entre sinceridade e atitudes mais positivas em relação à escola.

De acordo com Omar (1994), os autores concordam que o fracasso escolar e a rejeição por parte dos pares no ambiente escolar são problemas relacionados a uma determinada adaptação social, caracterizando-se esta por uma conduta anti-social precoce e constituindo-se como um padrão ou traço consistente. Lluís (1990) propõe uma Escala de Prognóstico Acadêmico e admite que ela compreendia a já existente escala de conduta anti-social presente no instrumento de H.J. Eysenck e S.B.G. Eysenck (1994), o EPQ-J, sinalizando para a proximidade existente entre problemas de comportamento e problemas de aprendizagem.

É conveniente chamar a atenção para o fato de que o "mal-estar" social do aluno com DA acentuada na escrita não deve ser entendido como um sinal da condição do indivíduo considerado isoladamente, pois diz respeito, também, ao tipo de leitura ou reação desse aluno ao enquadramento social e ao silenciamento instituído. O quadrinista Gouveia (apud MIRANDA, 2001, p.1) construiu um personagem – Lucas – com o diagnóstico de *metaforite*, segundo ele, “[...] a mudez representativa da mudez social da criança.” Ele destaca a necessidade de ouvir o que a criança tem a dizer. A criança, o estudante, o doente, o incapacitado, o velho são alguns dos *outros* que colocam questões ao adulto, à autoridade.

❖ IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Pode-se imaginar o espaço-tempo sala de aula como um campo de força, onde diversas contradições ocorrem, não só no campo teórico ou cognitivo, mas também cultural, social e emocional. Para Von Zuben (1995, p.125), esse espaço de contradições permite também articulações:

É nesse "espaço de ação", que é a sala-de-aula, que se desenrolam mais intensamente as articulações e contradições entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala impositora, entre a difusão de idéias entre pessoas e a infusão de idéias sobre as pessoas.

Os conflitos e contradições vividos no espaço escolar deveriam poder ser elaborados ali, pois importantes vínculos são experimentados na rede social de relações que

se estabelecem na escola, promovendo articulações de significados ao longo do desenvolvimento do sujeito.

Trigo (1995, p.72), por sua vez, aponta alguns conflitos emocionais postos pela escola: "[...] as contradições de sentimentos e situações vão aparecendo. A chegada na escola e o reencontro com os colegas para contar as novidades; depois vem a hora de seriedade quando toca o sinal para entrar na classe [...]"

Por que a dinâmica e a emoção das relações sociais não podem entrar na sala de aula? Elas têm que se restringir aos horários e pátios de recreação. Há toda uma tentativa de renovação que propôs tornar o ensino, pelo menos nas séries iniciais, mais inteligente, criativo, fazendo uso das condições socioculturais e cognitivas que as crianças possuem. A Didática e a Metodologia do Ensino foram sendo instrumentalizadas, cada vez mais, por pesquisas que apontaram para a importância das relações sociais e da cooperação em situações de aprendizagem.

A relação com os pares, assim como com as autoridades presentes na escola, é um aspecto importante no desenvolvimento do ser humano, trazendo contribuições não só para o próprio campo do relacionamento social, como também vivências sociais podem promover reorganizações globais no sujeito. Quando o *eu* se depara com o *outro*, faz trocas, invade territórios e, ao mesmo tempo, refaz suas delimitações. Este exercício dialético envolve não apenas aspectos cognitivos, emocionais, culturais, sociais, como também éticos.

Em um tempo em que a violência, a agressividade e comportamentos patológicos ganham eco em filmes como "Silêncio dos Inocentes", "O Colecionador de Ossos", "Hannibal", entre outros, é, no mínimo, reconfortante poder pensar em variáveis potenciais para a construção de uma vida em grupo mais harmoniosa, menos beligerante. Urge que a escola, enquanto instituição social, possa promover condições mais adequadas ao convívio em grupo e, portanto, à aprendizagem.

Cada vez mais a educação deve deixar de ser tarefa de curiosos para se transformar em atividades de profissionais gabaritados (especializados). Dizer isso não é suficiente. Não há abordagem teórica ou metodológica que garanta, em si mesma, uma solução do problema como um passe de mágica. É imprescindível criar políticas que organizem a formação continuada de professores.

A aproximação do conhecimento, por parte do professor, deve ser feita com cautela, pois a redução do fenômeno vivido ao dado conceitual ou científico apresenta muitas controvérsias, avanços e recuos. Só um percurso reflexivo através de estudos poderá ser frutífero. Não se pode esquecer que é entre lacunas e contradições que surgem os elementos propulsores do conhecimento.

Por exemplo, a educação brasileira sofreu influência da teoria piagetiana nas últimas cinco décadas. Especialistas defenderam a posição de que a escola deveria ter como objetivo a formação das estruturas de pensamento e propuseram utilizar o conceito de estágios psicogenéticos como um padrão de medida para processar a capacidade de aprendizagem dos alunos. Este seria um critério para nortear a organização curricular. Entretanto o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem não estabelecem relações lineares. Segundo Freitag (1990, p.36):

As crianças reprovadas no final do ano letivo de 1997 não se distinguem em suas competências lógicas, morais e lingüísticas significativamente das crianças aprovadas [...] nota-se que a composição dos grupos dos reprovados é quase idêntica à do grupo experimental.

Pode-se, então, concluir que o critério que está em questão na avaliação pedagógica não se refere ao desenvolvimento cognitivo do aluno. Para ilustrar, há os dados encontrados por Fini et al. (1996) que sinalizam que o insucesso escolar em matemática estaria mais relacionado às dificuldades de leitura e compreensão do que ao desenvolvimento cognitivo.

Freitag (1990, p.37), a respeito do ensino de matemática, observa que “[...] não se ensina os conceitos logicamente, mas que o ensino está muito voltado para a transmissão de procedimentos e técnicas”. Oliveira et al. (1994, p.18) encontram condições semelhantes no ensino de português:

[...] a exigência escolar está muito mais ligada a uma aprendizagem de estratégias de codificação e decodificação das palavras e não indicam uma vinculação desse processo com estruturas de classes e relações e com uma operatoriedade de pensamento e construção das novidades.

Apesar de o propósito didático-metodológico de se trabalhar com estruturas ou processos lógicos já ter quase saído de moda, tal objetivo não foi atingido ou nem sequer

tentado, na maior parte das escolas. Pode-se perceber que a prática de ensino instituída não tem favorecido o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Por um lado, as teorias e pesquisas podem auxiliar o fazer pedagógico de duas formas: primeiramente, no sentido de alertar para algumas variáveis intervenientes, que de outra forma poderiam passar despercebidas; segundo, por meio de propostas de intervenção já experimentadas. Por outro lado, sob o auxílio da História da Educação, pode-se perceber como as orientações são marcadas por modismos teóricos, em que se passa de uma abordagem a outra sem que a mudança ocorrida no discurso chegue a alterar as práticas pedagógicas.

O professor termina sucumbindo às pressões verticais advindas das instituições educacionais (secretarias e ministérios) que exigem que se adotem as “novas” orientações, quando na verdade as mudanças não deveriam ser fruto de políticas, leis e deliberações, mas resultar de um processo, por parte dos professores, de aproximação, vivência e reflexão auxiliados pelos debates, abordagens e pesquisas científicas.

Freire (1998, p.128) adverte a respeito da ação burocratizada que é reproduzida, também, na escola:

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneira de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculenta realizada pelo rei despótico [...], pelo dono da fábrica sobre os operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando "burocratização da mente".

No lugar de uma vivência e apropriação do saber por parte dos professores, que atinja e transforme sua prática, o que se observa é uma submissão às orientações, uma burocratização da ação. Não só os alunos, mas também os educadores estão submetidos a condicionantes institucionais, mentais, sintomas, desajustamentos, hábitos, que o sujeito vai adquirindo ao longo da vida e que o marcam, diferenciando-o de todos os demais, ao mesmo tempo que possibilitam a identificação dos grupos sociais pelos quais passou ou pertence. Cada indivíduo resulta de uma dinâmica busca de coerência entre suas características peculiares e pressões sociais.

Vargas-Garcia (1999, p.170) destaca as contribuições que as pesquisas promoveram no campo da educação:

Mais importante que a descrição das diferenças é sua explicação, o porquê e o como essas diferenças influenciam o comportamento e realizações das crianças, e que problemas metodológicos estão envolvidos. É importante perguntar-se até que ponto a cultura é responsável pelas desigualdades, qual é o papel da escola na manutenção ou na eliminação das mesmas. Estas diferenças poderiam levar a melhores formas de definição dos sistemas educacionais, do ponto de vista de seus objetivos, como modelos organizacionais de macro e micro planejamento, de acordo com as necessidades individuais ou dos grupos humanos.

Paulo Freire (1998) destaca a dimensão estética do ensinar, criando uma distinção entre professor e *educador*, o qual, segundo ele, deve ter, entre outras, as seguintes especificidades: consciência de que pode promover uma intervenção no mundo, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, reconhecer que a educação é ideológica, ter liberdade e autoridade, principalmente querer bem aos educandos.

Se características psicossociais, como *traços de personalidade e ajustamento social*, interferem no processo de aquisição do conhecimento, como testemunha esta pesquisa, então é imprescindível considerar os aspectos afetivos e interpessoais presentes na dinâmica do ensinar/aprender que ocorre na escola. É importante frisar a dimensão humana de cada um dos agentes sociais presentes nessa instituição, ao invés de reduzir a leitura de seus resultados a aspectos neurológicos ou intelectuais isoladamente.

O *educador* diferencia-se do professor por ser um sujeito ativo e interativo, *prático-reflexivo*. Esse diferencial exige competências. Azzi, Pereira e Batista (2000, p.164) situam teoricamente o conceito de *competência*:

Mas o que estamos entendendo por competência? Perrenoud (1999) situa competência como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles [...] e afirma que a competência prioritária que deve ser desenvolvida na formação do professor é a do profissional prático reflexivo, que tem como objetivo instrumentalizar o professor para compreender o modo de pensar e agir do outro.

Um dos objetivos que a escola deveria almejar é apontado por Vargas-Garcia (1999, p.170):

[...] um dos objetivos da escola poderia ser a estimulação do pensamento e um meio possível é a construção de espaços de colaboração, pois esta pode levar as

crianças à aquisição da intersubjetividade e negociação de significados, assim como a coordenações que por sua vez, poderiam incorporar nos sujeitos diferentes níveis de organização individual do pensamento. Isto requer da escola questionamentos sobre os efeitos que exerce sobre os alunos [...]

O pedagogo, ou pessoal de apoio pedagógico, quando transpõe o papel de adaptador e almeja ser um *articulador social*, pode contribuir para uma participação mais consciente na construção do coletivo, do espaço público na escola e para uma apropriação mais autônoma do conhecimento pelo sujeito. Isso não implica a ilusão de resolver as desigualdades sociais. Todavia é possível alterar e cerzir este tecido social tão roto.

Os resultados encontrados nesta pesquisa atestam que aspectos da personalidade, assim como do ajustamento social dos alunos afetam sua aprendizagem. Os alunos que apresentaram indícios de DA acentuada na escrita também apresentaram limiar de excitação mais alto (baixo **N**), revelaram ser mais dissimulados (baixo **S**), assim como apresentaram informações de estarem menos ajustados ao ambiente escolar.

Pode-se concluir, portanto, que algumas características individuais podem dificultar a aprendizagem; que as crianças percebem as cobranças que lhes são feitas em termos da conduta mais adequada para cada ambiente social e que os alunos com DA acentuada na escrita estão mais preocupados com essas cobranças, revelando-se como mais dissimulados socialmente (alto **S**) do que os alunos sem DA. Apesar desta preocupação, os alunos com DA apresentam indícios de perceberem-se como desajustados na escola e respondem menos prontamente aos estímulos (baixo **N**).

As meninas indicam estar mais ajustadas socialmente, enquanto que os meninos apresentam maiores indícios de DA acentuada na escrita. Talvez essas diferenças estejam sendo reforçadas pela cultura ou educação das crianças, que demandam diferentes perfis de conduta para cada gênero: meninas devendo ser dóceis, meigas, maternais, submissas e meninos, aventureiros, irreverentes, desafiadores, conquistadores. Nesta pesquisa, os meninos apresentaram pontuações mais altas em **P**, indicando serem mais frios nas relações interpessoais, menos empáticos.

Em suma, o objetivo deste estudo foi identificar a presença de DA na escrita e caracterizá-las, enfocando algumas variáveis psicológicas e apontando alguns indícios de fragilidade. O estudo estatístico realizado nesta pesquisa apontou mais insucessos na

aprendizagem do que façanhas educacionais, concluindo pela necessidade de se tomar conhecimento das características de DA e preparar o pessoal de apoio pedagógico (educadores e especialistas) para intervir adequadamente.

Os resultados de pesquisas, no entanto, não são imediatamente aplicáveis à sala de aula. As mensurações se inserem em um conjunto de necessidades e métodos próprios, que exigem prudência e contextualização dos seus resultados. Por outro lado, a realidade plural e dinâmica da sala de aula demanda ao professor uma ação conjunta e imediata, é necessário um trabalho de apoio contínuo que possa accessorar tanto o professor quanto o aluno, fazendo a mediação entre as informações resultantes das teorias e pesquisas, e os questionamentos, contradições e dilemas enfrentados pelo professor.

Neste trabalho, o ser humano foi focado como capaz de compensar algumas dificuldades, recolocando o problema em termos de evolução harmoniosa. Os “maus resultados” foram entendidos como indícios de fragilidade, como testemunhos de uma evolução que não se faz harmoniosamente. A identificação de problemas psicológicos ou acadêmicos não deveria ser considerada como um sintoma em si, uma patologia, mas como um ponto de partida para pensar o que impede o desenvolvimento do ser humano como um todo e sua evolução harmoniosa.

Faz-se necessário pensar que a aprendizagem formal ocorre em uma instituição, a escola, na interação entre diversos agentes, o professor, os colegas e outros. Neste processo, a interação social se revela como uma rica possibilidade de aprendizagem e não de indisciplina e dispersão. À medida que o ensino puder transformar a interação social em ferramenta de aprendizagem, e não de dispersão, poder-se-á aproximar os indivíduos, com suas diferenças individuais e promover a cooperação, quando o jeito de ser de cada um, suas habilidades e dificuldades podem ser percebidas e consideradas pelo outro.

Destaca-se, aqui, a necessidade de serviço de apoio pedagógico, formação continuada do professor e melhoria nas condições de trabalho. Destaca-se, ainda, a importância de se romper os territórios de cada ciência em particular ou campo psicológico, promovendo a conversação entre estes territórios, ou seja, a tão almejada interdisciplinaridade.

Este estudo aponta a necessidade de outras pesquisas brasileiras no campo de DA com amostras de outras regiões geográficas, de modo que se permita uma

padronização nacional e se dê continuidade ao processo de validação dos instrumentos de mensuração. Além do mais, faz-se necessária a realização de estudos longitudinais das variáveis aqui investigadas.

REFERÊNCIAS

- AFOLAYAN, J.A. Consequences of domestic violence on elementary school education. *Child and Family Behavior Therapy*, v.15, n.3, p.55-58, 1993.
- AHLBRAND, W.P.; DOYLE, W.J. Classroom grouping and sociometric status. *Elementary School Journal*, v.76, n.8, p.493-499, 1976.
- AJURIAGUERRA, J. Introdução. In: AJURIAGUERRA, J. et al. *A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984, p.ix-xi.
- AJURIAGUERRA, AUZIAS, COMUS, LAVONDÈS-MONOD; STAMBAK. As digrafias: um estudo experimental das dificuldades de escrita na criança. In: AJURIAGUERRA, J. et al. *A escrita infantil: evolução e dificuldades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, p.239-250.
- ALEXANDER, K.L.; ENTWISTLE, D.R; CADIGAN, D.; PALLAS, A.M. Getting ready for first grade: Standards of depotment in home and school. *Social Forces*, v.66, n.1, p.57-84, 1987.
- ALLPORT, G.W. *Personalidade: padrões e desenvolvimento*. 2.ed. São Paulo: EPU, 1973.
- ALLPORT, G.W. *Personality: a psychological interpretation*. New York: Holt, 1937.
- ANASTASI, A. *Psychological Testing*. New York: Macmillan, 1972.
- ANCONA-LOPEZ, M. *Avaliação da inteligência*. São Paulo: EPU, v.1, 1987.
- ANTHONY, W.S. The development of extraversion, and hability: an analysis of Rushton's longitudinal data. *The British Journal of Educational Psychology*, n.47, p.193-196, 1977.
- ANTHONY, W.S. The development of extraversion, of hability, and of the relation between them. *The British Journal of Educational Psychology*, n.43 (part 3), p.223-227, 1973.
- ARBOL, L.R. DEL; LÓPEZ-ARANGUREN, L. A escola perante a inadaptação social. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.169-179.
- ARCORO, N.T.; STIRBULOV, S.S.L. O teste metropolitano e sua adequação a crianças de baixo nível sócio-econômico. *Boletim de Psicologia*, v.35, n.84, p.44-53, 1985.
- ASSIS, M.B.A.C. *Uma análise psicológica do desempenho escolar de crianças de primeira série: aspectos psicodinâmicos e operatórios*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1985.
- AZZI, R.G.; PEREIRA, M.A.L.; BATISTA, S.H.S.S. Ensino de psicologia na licenciatura: estratégias de ensino como facilitadoras da articulação entre realidade da escola e conteúdo teórico. In: AZZI,

R.G.; BATISTA, S.H.S.S.; SADALLA, A.M.F.A. (Org.). *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas: Alínea, 2000, p. 163-180.

BATISTA, C. G. Fracasso escolar: análise de erros em operações matemáticas. *Revista Zetetiké*, v.3, n.4, p.61-72, 1995.

BAZI, G.A.P. *As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2000.

BECKWITH, L. Relationships between infants' social behavior and their mothers' behavior. *Child Development*, n.43, p.397-411, 1972.

BENDER, W.N. Correlates of classroom behavior problems among learning disabled and nondisabled children in mainstream classes. *Learning Disability Quarterly*, v.10, n.4, p.317-324, 1987.

BERNDT, T.J. Effects of friendship on prosocial intentions. *Child Development*, n.52, p.636-643, 1981.

BERNINGER, V.W.; MIZOKAWA, D.T.; BRAGG, R. Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology*, v.29, n.1, p.57-79, 1991.

BERNINGER, V.W.; WHITAKER, D. Theory-based branching diagnosis of writing disabilities. *School Psychology Review*, v.22, n.4, p.623-642, 1993.

BIKLEN, D.; ZOLLERS, N. The focus of advocacy in the LD field. *Journal of Learning Disabilities*, v.19, n.10, p.579-586, 1986.

BISPO, N.L. *Imagem mental, memória e dificuldades de aprendizagem na escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2000.

BRASIL. MEC/INEP. *Grandes Números do Ensino Básico*. Brasília, 1999. In: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/numeros/2000>. Acesso em: jun. 2001.

BRAUER, M.J. Dificuldades escolares: Por que uma criança não vai bem na escola? *Pediatria Moderna*, v.17, n.5, p.271-274, 1982.

BREEN, M.J. A correlational analysis between the PPVT-R and Woodcock-Johnson achievement cluster scores for nonreferred regular education and learning disabled students. *Psychology in the Schools*, v.20, n.3, p.295-297, 1983.

BREEN, M.J. An analysis of Wide Range Achievement Test and Woodcock-Johnson achievement grade and standard scores for learning disabled and nonreferred regular students. *Educational and Psychological Research*, v.4, n.3, p.115-121, 1984.

BREEN, M.J.; DRECKTRAH, M. Similarity among common measures of academic achievement: Implications for assessing disabled children. *Psychological Reports*, v.67, n.2, p.379-383, 1990.

BROOKS, F.D.; SHAFFER, L.F. *Child Psychology*. London: Methuen, 1951.

BUGANJA, S.R.V. *Fracasso escolar: um estudo de retenção e evasão nas escolas estaduais de 1º e 2º graus da delegacia de ensino de Botucatu*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Botucatu, São Paulo, 1985.

BURKA, A.A.; GLENWICK, D.S. Egocentrism and classroom adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v.6, n.1, p.61-70, 1978.

CARLSON, R. What's social about social psychology? Where's the person in personality research? *Journal of Personality and Social Psychology*, v.47, p.1304-1309, 1984.

CARLSON, R. Where is the person in personality research? *Psychological Bulletin*, v.75, p.203-219, 1971.

CARRAHER, T.N.; REGO, L.B. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.65, p.38-65, 1984.

CARRAHER, T.N.; SCHLIEMANN, A.D. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, n.45, p.3-19, 1983.

CATÁLOGO de Testes. São Paulo: Vetor Editora Psico-Pedagógica, 1999.

CHILAND, C. Condições reais de aprendizagem da língua escrita na escola elementar. In: AJURIAGUERRA, J. et al. *A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984, p.3-9.

CHRISTIANSON, S.; YSSEILDYKE, J.; ALGOZZINE, B. Institutional constraints and external pressures influencing referral decisions. *Psychology in the Schools*, n.19, p.341-345, 1982.

CIERLONSKI, Z. Studies of learning difficulties in nervous adolescents in secondary school. *Psychologia Wychowawcza*, v.18, n.5, p.703-713, 1975.

CLARIZIO, H.F.; PHILLIPS, S.E. The use of standard scores in diagnosing learning disabilities: a critique. *Psychology in the Schools*, n.23, p.380-387, 1986.

CLEMENTE, A.; PÉREZ-GONZÁLEZ, F.; GARCÍA-ROS, R. Evaluación de la conducta escolar problemática: el Cuestionario de Desadaptación Escolar. *Revista de Psicología de la Educación*, v.2, n.3, p.1-14, 1990.

COWEN, E.L.; LOTYEZEWSKI, B.S.; WEISSBERG, R.P. Risk and resource indicators and their relationship to young children's school adjustment. *American Journal of Community Psychology*, v.12, n.3, p.353-367, 1984.

COX, T. Children's adjustment to school over six years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, v.19, n.4, p.363-371, 1978.

CSORBA, J.; DINYA, E. School achievement dysfunctional attitudes and personality dimensions among high school adolescent females. *Pszichologia Az MTA Pszichologiai Intezetének Folyoirata*, v.14, n.1, p.109-121, 1994.

CUBERO, N.S.; PANDO, A.C. *EPQ-J, Cuestionario de personalidad*. H.J. Eysenck y S.G.B. Eysenck. Manual. Madrid: TEA Ediciones, 1978.

CULLINAN, D.; EPSTEIN, M.H. Patterns of maladjustment of behaviorally disordered male students. *Behavioral Disorders*, v.9, n.3, p.175-181, 1984.

CULLINAN, D.; EPSTEIN, M.H.; LLOYD, J. School behavior problems of learning disabled and normal girls and boys. *Learning Disability Quarterly*, v.4, n.2, p.163-169, 1981.

CURRIE, S.F.; HOLTZMAN, W.H.; SWARTZ, J.D. Early indicators of personality traits viewed retrospectively. *Journal of School Psychology*, v.12, n.1, p.51-58, 1974.

DECI, E.L.; HODGES, R.; PIERSON, L.H.; TOMASSONE, J. Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*. v.25, n.7, p.457-471, 1992.

DEMASTER, V.K.; CROSSLAND, C.L.; HASSELBRING, T.S. Consistency of learning disabled students' spelling performance. *Learning Disability Quarterly*, v.9, n.1, p.89-96, 1986.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. *Dificultades de aprendizaje en la infancia: un enfoque cognitivo*. Barcelona: Ed. Paidós, 1997.

DSM IV - *Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders*. 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994.

DUBOW, E.F.; IPPOLITO, M.F. Effects of poverty and quality of the home environment on changes in the academic and behavioral adjustment of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, v.23, n.4, p.401-412, 1994.

DYKMAN, R.A.; ACKERMAN, P.T.; OGLEBY, D.M. Correlates of problem solving in hyperactive, learning disabled, and control boys. *Journal of Learning Disabilities*, v.13, n.6, p.309-318, 1980.

SANTOS, G.C. (Ed.) **EDUBASE**: base nacional de artigos de periódicos em educação. Campinas: UNICAMP/FE, 1994-2002. [ISSN: 1518-6385]. Disponível em: www.bibli.fae.unicamp.br/fae/pesquisa_acervo_todos_nt.htm . Acesso em 19 de janeiro de 2003.

ENTWISTLE, N.J. Personality and Academic attainment. *The British Journal of Educational Psychology*, n.42, p.137-151, 1972.

ERIC - Educational Resources Information Center. Silver Platter Information, 1966-1994. Norwood, MA, USA, [1994]. 1 CD-ROM.

EVANS, L.D.; BRADLEY-JOHNSON, S. A review of recently developed measures of adaptive behavior. *Psychology in the Schools*, n.25, p.276-287, 1988.

EYSENCK, H.J. Comments: Psychosis and Psychoticism; a reply to Bishop. *Journal of Abnormal Psychology*, v.86, n.4, p.427-430, 1977.

EYSENCK, H.J. General features of the model. In: EYSENCK, H.J. (Ed.). *A model for personality*. Berlin: Springer-Verlag, 1981. p.1-37.

EYSENCK, H.J. Is there a paradigm in personality research? *Journal of Research in Personality*, n.17, p.369-397, 1983.

EYSENCK, H.J. Principles and methods of personality description, classification and diagnosis. *British Journal of Psychology*, n.55, p.284-294, 1964.

EYSENCK, H.J. *The Biological basis of personality*. Springfield: C.C. Thomas, 1967.

EYSENCK, H.J. The definition and measurement of psychoticism. *Personality and Individual Differences*, v.13, n.7, p.757-785, 1992.

EYSENCK, H.J. The development of personality and its relation to learning. In: MURRAY-SMITH, S. (Ed.). *Melbourne Studies in Education*. Melbourne: University Press, 1978. p.134-181.

EYSENCK, H.J.; COOKSON, D. Personality in primary school children: 1 – ability and achievement. *The British Journal of Educational Psychology*, n.39 (Part 2), p.109-122, 1969.

EYSENCK, H.J.; EASTING, G.; EYSENCK, S.B.G. Personality measurement in children: a dimensional approach. *The Journal of Special Education*, v.4, n.3, p.261-268, 1970.

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

EYSENCK, H.J.; EYSENCK, S.B.G. *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. California: EdITS, 1994.

EYSENCK, H.J.; EYSENCK, S.B.G. *Psychoticism as a dimension of personality*. New York: Crane, Russak & Company, 1976.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, E. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. *Cadernos de Pesquisa*, n.88, p.72-77, 1994.

- FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1988.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FINI, L.D.T.; OLIVEIRA, G.C.; SISTO, F.F.; SOUZA, M.T.C.C.; BRENELLI, R.P. Avaliação escrita de matemática: em busca de explicação. *Zetetiké*, v.4, n.6, p.25-43, 1996.
- FLAVELL, J. *A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- FRANCIS, L.J.; MONTGOMERY, A. Personality and school-related attitudes among 11- to 16-year-old girls. *Personality and Individual Differences*, v.14, n.5, p.647-654, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREITAG, B. Alfabetização e psicogênese: um estudo longitudinal. *Cadernos de pesquisa*, v.72, p.29-38, 1990.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a sexualidade. [1905]. In: *Edição standard brasileira das Obras psicológicas completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v.7.
- FURHAM, A.; MEDHURST, S. Personality correlates of academic seminar behaviour: a study of four instruments. *Personality and Individual Differences*, v.19, n.2, p.197-208, 1995.
- GABRYS, J.B. Contrasts in social behavior and personality of children. *Psychological Reports*, n.52, p.171-178, 1983.
- GABRYS, J.B.; PETERS, K.; ROBERTSON, G. UTENDALE, K.A.; SCHUMPH, D.; LAYE, R.C.; O'HAIRE, T.; ALLARD, I.; PHILIPS, N. Personality attributes of children with conduct disorders: the discriminant power of the Junior Eysenck Personality Questionnaire. *Psychological Reports*, n.62, p.63-69, 1988.
- GALLAGHER, R.; COWEN, E.L. Birth order and school adjustment problems. *Journal of Individual Psychology*, v.33, n.1, p.70-77, 1977.
- GAGNON, C; CRAIG, W.M.; TREMBLAY, R.E.; ZHOU, R.M. et al. Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v.23, n.6, p.751-766, 1995.
- GARCIA, J.A. *Princípios de psicologia para os cursos superiores*. 4.ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.
- GARCÍA-SÁNCHEZ, J.N. Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. In: BERMEJO, V.S.; LLERA, J.A.B. (Coord.) *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

GATTI, B.A.; PATTO, M.H.; COSTA, M.L.; KOPIT, M.; ALMEIDA, R.M. A reprovação na 1ª Série do 1º Grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.38, p.3-13, 1981.

GILLIGAN, J.F. Personality characteristics of selectors and nonselectors of sensitivity training. *Journal of Counseling Psychology*, v.20, n.3, p.265-268, 1973.

GLIDEWELL, J.C. On the analysis of learning in a social context. In: GLIDEWELL, J.C. (Ed.) *The social context of learning and development*. New York: Gardner Press, 1977.

GOH, D.S.; MOORE, C.M. Personality and Academic Achievement in three educational levels. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, N.Y., April, 4-8, 1977. 20p.

GOLSE, B. *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOODMAN, Y.G. (Org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOUVEIA, L.A.C. *Fala Menino!* 2.ed. rev. Salvador: Produções, 2000. v.1 a 5.

GRAHAM, S. The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, v.82, n.4, p.781-791, 1990.

GRAHAM, S.; SCHWARTZ, S.S.; MACARTHUR, C.A. Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.26, n.4, p.237-249, 1993.

GRANGER, G.G. *A ciência e as ciências*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

GREEN, K.D.; FOREHAND, R.L.; BECK, S.J.; VOSK, B. An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, v.51, n.4, p.1.149-1.156, 1980.

GREGORY, R.P. Individual referrals: how naive are educational psychologist? *Bulletin of the British Psychological Society*, n.33, p.381-384, 1980.

GRESHAM, F.M.; RESCHLY, D.J. Dimensions of social competence: method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, v.25, n.4, p.367-381, 1987.

GROLNICK, W.; RYAN, R.M. Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, v.81, n.2, p.143-154, 1989.

GUALBERTO, I.C. *Repetência na primeira série do primeiro grau: onde buscar a solução?* Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1984.

GUELI, A.V. et al. Avaliação psicológica de crianças com problemas escolares associados a dificuldades emocionais. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 23. 1993, Ribeirão Preto, SP. *Resumos de Comunicações Científicas...* Ribeirão Preto, São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993. p. 419.

HAGBORG, W.J.; AIELLO-COULTIER, M. The Developmental Test of Visual-motor Integration--3R and teachers' ratings of written language. *Perceptual and Motor Skills*, v.79, n.1,pt 2, p.371-374, 1994.

HALL, C.S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J.B. *Teorias da personalidade*. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HATZICHRISTOU, C.; HOPF, D. A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, v.67, n.3, p.1.085-1.102, 1996.

HILDRETH, G.H.; GRIFFITHS, N.L. *Teste Metropolitano de Prontidão-TMP - forma R*. Manual de aplicação. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica, 1966.

HOLLANDER, E.P.; MARCIA, J.E. Parental determinants of peer-orientation and self-orientation among preadolescents. *Developmental Psychology*, v.2, n.2, p.292-302, 1970.

IALONGO, N.; Edelson, G.; Wethamer, L.L.; Crockett, L. et. al. Social and cognitive impairment in first-grade children with anxious and depressive symptoms. *Journal of Clinical Child Psychology*, v.25, n.1, p.15-24, 1996.

FERREIRA, M.R. et al. (Coord.). **IndexPSI**: Campinas: PUC-Campinas; Brasília: CFP, 1998-2002. Disponível em: www.bvs_psi.org.br. Acesso em 19 de janeiro de 2002.

IZARD, C.E. Approaches to developmental research on emotion-cognition relationships. In: BEARISON, D.J.; ZIMILES, H. (Org.). *Thought and emotion: developmental perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1986. p.21-37.

JOHNSON, D.J. Relationships between oral and written language. *School Psychology Review*, v.22, n.4, p.595-609, 1993.

JUVONEN, J.; BEAR, G. Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. *Journal of Educational Psychology*, v.84, n.3, p.322-330, 1992.

KENRICK, D.T. How strong is the case against contemporary social and personality psychology? A response to Carlson. *Journal of Personality and Social Psychology*, n.50, p.839-844, 1986.

KNAACK, R.; RAUER, W. A school attitude scale for the 2nd grade: first results of an empirical study. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, v.11, n.1, p.50-58, 1979.

LA GRECA, A.M. Peer acceptance: the correspondence between children's sociometric scores and teachers' ratings of peer interactions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v.9, n.2, p.167-178, 1981.

LADD, G.W.; KOCHENDERFER, B.J.; COLEMAN, C.C. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, v.67, n.3, p.1.103-1.118, 1996.

LAMBERT, N.M.; URBANSKI, C. Behavioral profiles of children with different levels of achievement. *Journal of School Psychology*, v.18, n.1, p.58-66, 1980.

LANE, S.T.M. O Processo Grupal. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (ORG.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 78-98.

LANE, S.T.M. *O que é Psicologia Social*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LEAL, M.A.I. *Distúrbios e dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1991.

LEIGH, J. Adaptive behavior of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.20, n.9, p.557-562, 1987.

LEITE, S.A.S. A passagem para a 5ª Série: um projeto de intervenção. *Cadernos de Pesquisa*, n.84, p.31-42, 1993.

LERNER, R.M.; RINI, R.J.; ORLOFF, H. The relation of attention to social cue discrimination, achievement, and adjustment in the elementary school classroom. *The Journal of Psychology*, v.87, n.1, p.45-51, 1974.

LINDSAY, G.A.; WEDELL, K. The early identification of educationally "at risk" children revisited. *Journal of Learning Difficulties*, v.15, n.4, p.212-217, 1982.

LLUÍS, J.M. Temperamento y eficacia académica: construcción de una escala de pronóstico académico derivada del EPQ-J de Eysenck. *Anuario de Psicología*, n.46, p.119-128, 1990.

LOURENÇO FILHO. *Teste ABC*, 1969.

MACCOBY, E.E.; JACKLIN, C.N. What we know and don't know about sex differences. *Psychology Today*, v.8, n.7, p.109-112, 1974.

MACEDO, L. Construtivismo e aprendizagem da escrita. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, n.15, p.9-17, 1988.

MAQSUD, M. Relationships of some personality variables to academic attainment of secondary school pupils. *Educational Psychology:- An International Journal of Experimental Educational Psychology*, v.13, n.1, p.11-18, 1993.

MARJORIBANKS, K. Family and school environmental correlates of intelligence, personality, and school related affective characteristics. *Genetic Psychology Monographs*, v.99, n.2, p.165-183, 1979.

MAROSI, E. et al. Electroencephalographic coherences discriminate between children with different pedagogical evaluation. *International Journal of Psychophysiology*, v.19, n.1, p.23-32, 1995.

MARQUES, M.L. Estudo psicopedagógico da criança pré-silábica "resistente" dentro de uma intervenção pedagógica construtivista-interacionista. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 23. Ribeirão Preto, SP, 1993. *Resumos de Comunicações Científicas...* São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993. p.187.

MARSTON, D.; MIRKIN, P.; DENO, S.L. Curriculum-based measurement: an alternative to traditional screening, referral, and identification. *Journal of Special Education*, v.18, n.2, p.109-117, 1984.

MARTINI, M.L. Atribuição de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1999.

MARTURANA, E.M.; BENZONI, S.A.G.; PARREIRA, V.L.C. Crianças com queixa de dificuldade escolar: avaliação das mães através da Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter. *Estudos de Psicologia*, v.3, n.14, p.3-15, set/dez. 1997.

MARX, M.H.; HILLIX, W.A. *Sistemas e teorias em Psicologia*. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MATHER, N. Comparison of the new and existing Woodcock-Johnson writing tests to other writing measures. *Learning Disabilities Focus*, v.4, n.2, p.84-95, 1989.

MCDERMOTT, P.A. Sex, race, class, and other demographics as explanations for children's hability and adjustment: a national appraisal. *Journal of School Psychology*, v.33, n.1, p.75-91, 1995.

MCKINNEY, J.D. Longitudinal research on the behavioral characteristics of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.22, n.3, p.141-150, 1989.

MEHRYAR, A.H.; KHAJAVI, F.; RAZAVIEH, A. HOSSEINI, A. Some personality correlates of intelligence and educational attainment in Iran. *The British Journal of Educational Psychology*, v.43, (Part 1), p.8-16, 1973.

MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

MELO NETO, J.C. *Morte e vida severina e outros poemas em voz alta*. 14.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980. p. 141-143.

MERRELL, K.W. Differentiating low achieving students and students with learning disabilities: an examination of performances on the Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery. *Journal of Special Education*, v.24, n.3, p.296-305, 1990.

MERRELL, K.W.; SHINN, M.R. Critical variables in the learning disabilities identification process. *School Psychology Review*, v.19, n.1, p.74-82, 1990.

MIRANDA, D. Menino cheio de arte. *Correio da Bahia*, Salvador, 26 nov. 2002. Folha da Bahia, p.1.

MISCHEL, W. Continuity and change in personality. *American Psychologist*, n.24, p.1.012-1.018, 1969.

MORGAN, S.R. A descriptive analysis of maladjusted behavior in socially rejected children. *Behavioral Disorders*, v.4, n.1, p.23-30, 1978.

NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NUNES, T.; LIGHT, P.; MASON, J. Measurement as a social process. *Cognition and Instruction*, v.13, n.4, p.585-587, 1995.

OLIVEIRA, G.C.; SISTO, F.F.; SOUZA, M.T.C.C.; BRENELLI, R.P.; FINI, L.D.T. Configuração cognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem em função de uma avaliação escrita de língua portuguesa. *Pró-Posições*, v.5, n.1(13), p.7-20, 1994.

OMAR, A.G. Contribuciones de la estructura de personalidad, la asertividad y el status sociométrico del alumno al éxito escolar. *Revista Intercontinental de Psicología Educación*, v.7, n.1, p.81-97, 1994.

OWEN, K. The relationship between certain home environmental factors, noncognitive variables and achievement in Sub A. *South African Journal of Psychology*, v.11, n.3, p.111-115, 1981.

PACHECO, L.M.B. Olhar, explicação e intervenção da Psicologia da Infância: contextualização histórico-cultural-metodológica. *PsicoUSF*, v.6, n.1, p.59-66, 2001.

PACHECO, L.M.B. *Traços de personalidade e aprendizagem por conflito sócio-cognitivo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1998.

PARKER, R.I.; TINDAL, G.; HASBROUCK, J. Progress monitoring with objective measures of writing performance for students with mild disabilities. *Exceptional Children*, v.58, n.1, p.61-73, 1991.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PERRY, J.D.; GUIDUBALDI, J.; KEHLE, T.J. Kindergarten competencies as predictors of third-grade classroom behavior and achievement. *Journal of Educational Psychology*, v.71, n.4, p.443-450, 1979.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. *Intelligence and affectivity: their relationship during child development*. Palo Alto, California: Annual Reviews, 1981.

PIAGET, J. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A Psicologia da criança*. 13.ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.

PIANTA, R.C.; NIMETZ, S.L. Relationship between children and teachers: associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v.12, n.3, p.379-393, 1991.

PIRES, Y.M.C. O desenvolvimento de estruturas operatórias concretas e a aprendizagem inicial da leitura/escrita em crianças de baixa renda. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.2, p.63-72, 1988.

PORRATA, J.L. Preliminary comparison of scores of special education and regular students on the Eysenck Personality Questionnaire for Children. *Psychological Reports*, n.80, p.191-194, 1997.

POTEET, J.A. Characteristics of written expression of learning disabled and non-learning disabled elementary school students. 1978. 20p. In: ERIC - Educational Resources Information Center. Silver Platter Information, 1966-1994. Norwood, MA, USA, [1994]. 1 CD-ROM.

PSYCLIT - American Psychological Association's *Psyc Info Databases*. Norwood, MA, USA: Silver Platter Databases, 1974-1997. 1 CD-ROM.

RAAD, B. Personality traits in learning and education. *European Journal of Personality*, v.10, n.3, p.185-200, 1996.

RAAD, B.; SCHOUWENBURG, H.C. Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, v.10, n.5, p.303-336, 1996.

RAMSEY, E.; PATTERSON, G.R.; WALKER, H.M. Generalization of the antisocial trait from home to school settings. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v.11, n.2, p.209-223, 1990.

REBELLO DE SOUZA, M. P. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A.M.; REBELLO DE SOUZA, M.P. (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p.17-33.

REYNOLDS, C.R. Critical measurement issues in learning disabilities. *The Journal of Special Education*, v.18, n.4, p.451-475, 1984/85.

RICHARDS, C.M.; SYMONS, D.K.; GREENE, C.A.; SZUSZKIEWICZ, T.A. The bidirecional relationship between achievement and externalizing behavior problems of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.28, n.1, p.8-17, 1995.

RIDING, R.J.; TEMPEST, J. Spellinh and learning style in children. *Educational Psychology*, v.6, n.4, p.313-20, 1986.

ROBINSON, D.; GABRIEL, N.; KATCHAN, O. Personality and second language learning. *Personality and Individual Differences*, v.16, n.1, p.143-157, 1994.

RODRIGUES, J.P.P. et al. Fábulas de Düss e a avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 23: 1993. Ribeirão Preto, SP. *Resumos de Comunicações Científicas...* São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993. p.418.

ROGERS, D. *Child Psychology*. 2.ed. California: Wadsworth Publishing, 1977.

ROSSINI, S.D.R.; SANTOS, A.A.A. Fracasso escolar: estudo documental de encaminhamentos. In: SISTO, F.F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L.D.T.; BRENELLI, et al. (Org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2001. p.214-235.

RYDELL, A. M. School adjustment, school performance and peer relations among first-graders in a Swedish suburban area. *Scandinavian Journal of Psychology*, v.30, n.4, p.284-295, 1989.

SAKLOFSKE, D.H. Personality and behavior problems of schoolboys. *Psychological Reports*, v.41, p.445-446, 1977.

SANTOS, T.M. *Manual de Psicologia*. São Paulo: Nacional, 1965.

SAVAGE, R.D. *Psychometric Assessment of the Individual Child*. Baltimore Maryland: Penguin Books, 1968.

SHINN, M.; MARSTON, D. Differentiating mildly handicapped, low-achieving, and regular education students: a curriculum-based approach. *RASE Remedial and Special Education*, v.6, n.2, p.31-38, 1985.

SILVA, M.A.S.S. As multideterminações da evolução escrita. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.10, p.47-65, 1994.

SISTO, F.F. Dificuldade de aprendizagem. In: SISTO, F.F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L.D.T.; BRENELLI, R.P. et al. (Org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2001^a. p.19-39.

SISTO, F.F. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, F.F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L.D.T.; BRENELLI, R.P. et al. (Org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2001^b. p.190-213.

SISTO, F.F. *Escala de Traços de Personalidade para Crianças*. Campinas: São Paulo, xerocopiado, 1998.

SISTO, F.F.; FINI, L.D.T.; OLIVEIRA, G.C.; SOUZA, M.T.C.C.; BRENELLI, R.P. Matemática e Alfabetização: mecanismos psicológicos subjacentes. *Pró-Posições*, v.5, n.2(14), p.48-59, 1994.

SISTO, F.F.; GARRIDO, M.E.; DIAS, F.; VARGAS-GARCIA, D.; URQUIJO, S. Trazos de personalidad y conflictos emocionales. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE PSICOLOGÍA, 2: 13-17 de jul. 1998, Madrid. *Libro de Resúmenes...* Madrid, 1998. p.599.

SISTO, F.F.; OLIVEIRA, S.M.S.S.; PAVARINI, M.L.C.; BATISTA, A.M. et al. Satisfação escolar em relação a gênero e idade. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 5., 14-18 de abr. 2000, Itajaí, SC. *Anais...* São Paulo, 2000a., p.181-182.

SISTO, F.F.; OLIVEIRA, S.M.S.S.; PAVARINI, M.L.C.; BATISTA, A.M. et al. Escolaridade e satisfação escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 5., 14-18 de abr. 2000, Itajaí, SC. *Anais...* São Paulo, 2000b. p.182.

SISTO, F.F.; PACHECO, L.M.B. Estudo exploratório para a construção de um instrumento de ajustamento social. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n.2, p.83-90, 2002.

SISTO, F.F.; PACHECO, L.M.B.; TRONCOSO-GUERRERO, P.V. Relações entre traços de personalidade e conflito emocional. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 30., 26-29 de out. 2000, Brasília, DF. *Resumos de Comunicações Científicas...* Brasília, 2000. p.205.

SMITH, D.C.; ADELMAN, H.S.; NELSON, P.; TAYLOR, L.; PHARES. Students' perception of control at school and problem behavior and attitudes. *Journal of School Psychology*, v.25, n.2, p.167-176, 1987.

SMITH, C.; STRICK, L. *Dificuldades de Aprendizagem de a a z*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SNOW, J.H.; HYND, G.W.; HARTLAGE, L.C. Differences between mildly and more severely learning-disabled children on the Luria-Nebraska Neuropsychological Battery-Children's Revision. *Journal of Psychoeducational Assessment*, v.2, n.1, p.23-28, 1984.

STEIN, L.M. *TDE - Teste de Desempenho Escolar*: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STERLING, S.; COWEN, E.L. Recent stressful life events and young children's school adjustment. *American Journal of Community Psychology*, v.13, n.1, p.87-98, 1985.

TAYLOR, A.R.; TRICKELL, P.K. Teacher preference and children's sociometric status in the classroom. *Merrill Palmer Quarterly*, v.35, n.3, p.343-361, 1989.

TELLFORD, C.W.; SAWREY, J.M. *Psicologia: uma introdução aos princípios fundamentais do comportamento*. 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

TRIGO, L.G.G. Salas de aulas. In: MORAIS, R. (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* 9.ed., Campinas: Papirus, 1995. p.71-81.

TRONCOSO-GUERRERO, P.V. *Desenvolvimento cognitivo, aceitação social entre pares e dificuldades de aprendizagem na escrita*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2002.

TYNE, T.F.; FLYNN, J.T. Teacher nominations and peer evaluations in the identification of socioemotional at-risk students. *Exceptional Children*, v.48, n.1, p.66-68, 1981.

UNIBIBLI - Catálogo Coletivo de Livros, Teses e Publicações Seriadas. Sistemas de Bibliotecas de Universidades Estaduais Paulistas - USP/UNESP/UNICAMP. 6.ed. 1999. 1 CD-ROM.

URQUIJO, S.; SISTO, F.F. Personalidade. In: SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L.D. (Org.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000. p.13-34.

VALLECORSA, A.L.; GARRISS, E. Story composition skills of middle-grade students with learning disabilities. *Exceptional Children*, v.57, n.1, p.48-54, 1990.

VAN KAMPEN, D. Orderliness as a major dimension of personality: from 3DPT to 4DPT. *European Journal of personality*, v.11, n.3, p.211-242, 1997.

VAN DER WISSEL, A. Hampered production of words as a characteristic of school failure. *Journal of Learning Disabilities*, v.21, n.8, p.517-518, 1988.

VARGAS-GARCIA, D. *O conflito sócio-cognitivo como mediação entre maturação, gênero e aprendizagem*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1999.

VITARO, F.; GAGNON, C.; TREMBLAY, R.E. Predicting stable peer rejection from kindergarten to grade ONE. *JOURNAL OF CLINICAL CHILD PSYCHOLOGY*, v.19, n.3, p.257-264, 1990.

VON ZUBEN, N.A. Sala de aula: da angústia de laberinto à fundação da liberdade. In: Morais, R. (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* 9ed. Campinas: Papirus, 1995.

WALTER, J.; STINNETT, N. Parent-child relationships: a decade review of research. *Journal of Marriage and the Family*, v.33, n.11, p.70-111, 1971.

WATKINSON, J.T.; LEE, S.W. Curriculum-Based Measures of written expression for learning-disabled and nondisabled students. *Psychology in the Schools*, v.29, n.2, p.184-192, 1992.

WILSON, G.D. Personality and social behaviour. In: EYSENCK, H.J. (Ed.). *A model for personality*. New York: Springer-Verlag, 1981. p.210-245.

WILSON, R.G.; LYNN, R. Personality, intelligence components and foreign language attainment. *Educational Psychology*, v.10, n.1, p.57-71, 1990.

YAEGASHI, S.F.R. *O fracasso escolar nas sries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1997.

YAZIGI, L. *A Prova de Rorschach em 20 crianças com dislexia específica de evolução*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1972.

ZAVALA, J.; MIMS, J. Identification of learning disabled bilingual Hispanic students. *Learning Disability Quarterly*, v.6, n.4, p.479-488, 1983.