

DIFICULDADES LINGÜÍSTICAS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA E AGRESSIVIDADE

*Fermino Fernandes Sisto¹
Débora Cecílio Fernandes²*

Resumo

Esta pesquisa estudou a relação entre dificuldades lingüísticas da escrita e agressividade em estudantes de 8 a 12 anos. Participaram 834 alunos de escolas estaduais e particulares. Foi aplicada a Escala de Agressividade para Crianças e Jovens, que fornece medidas de agressividade geral e nas situações familiar e escolar e o ADAPE, que consiste em um ditado composto por palavras com dificuldades lingüísticas. As dificuldades lingüísticas e as medidas de agressividade escolar indicaram grandes semelhanças nos resultados das segundas e terceiras séries, fornecendo correlações significativas e positivas, ou seja, conforme aumentaram os erros na escrita, aumentaram também as pontuações em agressividade escolar. Entretanto, com os alunos da quarta série, houve uma nítida diferenciação entre os gêneros. Enquanto que as meninas forneceram coeficientes positivos e alguns muito altos, os meninos registraram correlações negativas, indicando que conforme aumentaram os erros, diminuiu a agressividade escolar.

Palavras-chave: Aquisição da escrita; Agressividade; Dificuldades lingüísticas.

LINGUISTICS DIFFICULTIES IN WRITING DOWN LEARNING AND AGGRESSIVENESS

Abstract

The current research studied the relationship between linguistics difficulties in writing down and aggressiveness in eight to ten years old students. 834 students from both public and private schools took part in the research. The Aggressive Scale for Children and Teenager was applied, which yields measures of general aggressiveness and in the school and family situation, and ADAPE, a dictation composed by words including linguistics difficulties. The linguistic difficulties and school aggressiveness measures indicated close similarity in the second and third-grade outcomes for they yielded positive and significant correlations, which is, as the writing errors increased the school aggressiveness score also increased. However, a clear difference between female and male fourth grade students was noticed. While girls showed positive and some high correlations, boys registered negative correlations, which indicates that as the errors increased the school aggressiveness decreased.

Keywords: Writing down learning; Aggressiveness; Linguistics difficulties.

INTRODUÇÃO

Piaget (1964) analisou o desenvolvimento das estruturas cognitivas e sua integração com os aspectos afetivos, defendendo que ambos, cognição e afeto, se constroem sincronicamente e são indissociáveis da ação que os possibilitam. Para o autor não existiriam estados puros de afetividade, pois sempre estariam associados a elementos cognitivos, sendo o primeiro a defender essa relação intrinsecamente construída.

Mesmo perspectivas teóricas quase sempre discordantes, na opinião de Martinelli (2001), defendem uma relação entre os fatores afetivos e os atos inteligentes, uma vez que, em qualquer atividade, são

observados interesses e desejo de realização. No entanto, no decorrer do trabalho, há interferências de toda sorte, entre os quais alegria, tristeza, fadiga, prazer, decepção, aprovação social e recompensas das mais variadas.

Durante o processo de construção de conhecimento em um sistema formal de ensino, a criança pode vivenciar o peso social do fracasso escolar. Em conseqüência, crianças com dificuldades para aprender podem desenvolver problemas emocionais, tornar-se frustradas, desistir de aprender ou desenvolver estratégias para evitar essa situação. Sisto, Boruchovitch, Brenelli, Fini, Martinelli e Urquijo (2001), relatando as manifestações emocionais

¹ Professor do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Psicologia da Universidade São Francisco e livre docente da UNICAMP

² Aluna do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina

de crianças com problemas escolares, mencionam desadaptação, ansiedade, déficit de atenção, imaturidade emocional no controle dos impulsos e dificuldades de superar as demandas sociais, entre outras. Há também as que se sentem deprimidas ou isoladas socialmente, furiosas e expressando raiva (Sisto, 2004). Inserido nessa problemática, este estudo buscou relações entre dificuldade de aprendizagem na aquisição da escrita e afeto, mais especificamente, a agressividade.

O interesse pelos estudos dos processos cognitivos envolvidos na atividade da escrita data do fim da década de 1970 do século passado, permeado por análises que levam em conta características biológicas e cognitivas (Escoriza Nieto, 1998; Sánchez Miguel & Martínez Martín, 1998). Esses autores defendem que a gravidade das dificuldades na escrita pode ser classificada em um contínuo que vai desde erros na soletração a erros de sintaxe, passando pela estruturação ou pontuação das frases até a organização de parágrafos. Em decorrência, nessa classificação é possível enquadrar pessoas com boa capacidade de expressão oral e de leitura, acompanhada de dificuldades em escrever as palavras; outros com expressão oral deficiente, mas escrevendo bem, ou escrevendo mal e falando bem, por exemplo.

Para Ajuriaguerra (1988), a aquisição da escrita dá-se em base a um certo grau de desenvolvimento intelectual, motor e afetivo e observou três grandes etapas para o desenvolvimento do grafismo infantil. Na fase pré-caligráfica (5 a 9 anos) há uma evolução da produção gráfica da criança, inicialmente caracterizada por traços e curvas deformados, tremidos e quebrados; as letras não possuem um tamanho uniforme e muitas vezes não estão ligadas entre si para formar as palavras; não há um padrão de uso das margens, como também muita dificuldade para escrever em linha reta. Por sua vez, a fase caligráfica infantil (10-12 anos) é marcada por uma produção gráfica de melhor qualidade, executando uma escrita mais rápida e regular, apesar de estar pouco personalizada, pois ainda imita modelos; ao lado disso, usa corretamente as margens. Finalmente, a partir dos 12 anos pode ocorrer outra transformação, denominada de fase pós-caligráfica, na qual se nota nitidamente a presença de características psicológicas do escritor. Este estudo se centra na primeira fase, mais especificamente, durante a aquisição dos mecanismos da transformação fonema-grafema.

Durante a aquisição da escrita, a criança deve dominar, principalmente, duas transformações para que

o processo evolua sem maiores dificuldades. Uma delas se refere à transformação dos sons da palavra em unidades auditivas. A outra, a transformação dessas unidades auditivas em unidades visuais equivalentes, em forma de signos gráficos. Entretanto, essa transformação em nossa língua, em boa parte das vezes, não se dá por meio de regras claras. Nesse sentido, a escrita de nossa língua é entendida por Sisto (2001) como pouco transparente e dispendo de algumas irregularidades não previsíveis a partir das regras de conversão grafema-fonema. Assim, uma criança ao escrever a palavra “barro” com um “r” (“baro”) pode apenas não ter dominado uma regra contextual de conversão fonema-grafema. Mas esse não é o caso quando escreve “jesto” em lugar de “gesto”, já que ela pode dominar a regra de conversão, mas a existência de uma ortografia arbitrária lhe impede o acerto. Com base nesse problema, é interessante diferenciar as situações de cópia e de ditado.

No caso da cópia trata-se de uma situação em que a criança está frente a um estímulo visual e deve reproduzi-lo de forma motora. Nesse sentido, há uma conversão do estímulo visual em motor. É um processo que dispensa processos lingüísticos simbólicos, pois é possível fazer uma cópia de palavras como se copia o desenho de uma figura geométrica.

No caso do ditado, há uma conversão audiomotora, pois frente a um som a criança deve produzir sua representação de forma motora. Em acréscimo, é requisito indispensável possuir uma representação gráfica do conteúdo ou signo e uma representação audioverbal. Esse processo envolve a memorização das palavras de forma auditiva, verbal e motora. Desse modo, para a criança escrever um ditado ela precisa estar atenta para diferenciar os sons emitidos e reproduzir graficamente esses sons. É possível supor que nesse processo haja um reconhecimento das palavras, provavelmente acompanhado da compreensão dos seus significados, ao lado da verificação da ortografia. Esse processo é semelhante ao de tomar notas em uma aula ou anotar um recado. Geralmente, as crianças encontram mais dificuldades em tarefas de ditado do que de cópia.

Relacionada à escrita, alguns problemas são tradicionalmente estudados. Entre eles é possível citar a disgrafia e a disortografia, por exemplo. No entanto, neste estudo, a dificuldade de aprendizagem da escrita estará focada na aprendizagem das dificuldades da língua portuguesa relacionadas, mais especificamente, a encontro consonantal, dígrafo, sílaba composta e sílaba

complexa. E a conduta afetiva construída nessa aprendizagem, como já mencionado, que será abordada neste estudo são os comportamentos agressivos.

O aumento na violência na escola destaca a necessidade de compreender sua dinâmica, pois geralmente está associada a outras condutas como rejeição entre colegas ou pares, fracasso escolar, delinqüência e abuso de drogas (Kupersmidt & Coie, 1990). Crianças agressivas não populares exibem mais comportamentos desatentos ou fora da tarefa dada (Lochman & Lampron, 1985) e mais comportamentos imaturos em relação às crianças agressivas e aceitas entre pares (Dubow, 1988). Newcomb, Bukowski e Pattee (1993), em uma meta-análise, estudaram 41 trabalhos. Seus resultados mostraram que níveis elevados de agressão, níveis baixos de sociabilidade e habilidades cognitivas foram associados à rejeição de colegas.

No contexto escolar, a agressividade pode conduzir à rejeição por colegas ou pares (Dodge, Bates, & Pettit, 1990) e possibilitaria relações com pares marginais, os quais, no começo da adolescência, facilitariam o caminho para atividades delinqüentes (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson, & Gariepy, 1989; por exemplo). No entanto, os estudos de Bierman, Smoot e Aumiller (1993) e Coie, Terry, Lenox, Lochman e Hyman (1996), entre outros, concluíram que metade das crianças fisicamente agressivas na escola elementar foi rejeitada por seus pares, levando-os a enfatizarem que nem todas as crianças agressivas se relacionaram com colegas problemáticos.

Em busca de explicações para a agressividade na infância, Huesman, Eron, Ledfkowitz e Walder (1984) estudaram a família e encontraram que crianças agressivas de 8 anos repetiam as práticas de seus próprios pais, quando avaliadas aos 30 anos. Outras evidências de que as crianças adotaram muitos padrões de interação social vividos no contexto da família foram apresentadas na pesquisa de Parke, Cassidy, Burks, Carson e Boyum (1992), entre outras. As crianças expostas a interações agressivas com suas mães e entre seus pais tenderam a ser agressivas (Patterson, 1982).

Por sua vez, Ensminger (1981) constatou a existência de uma relação entre agressividade relacionada à estrutura familiar e dificuldades de aprendizagem. Em uma outra pesquisa, Assis (1985), em seu estudo sobre os fatores psicológicos, psicodinâmicos e operatórios em crianças com bom e mau desempenho escolar, concluiu que a imagem

positiva das figuras parentais adultas possibilita que a criança possa lidar melhor com situações adversas.

Nas crianças com dificuldade de aprendizagem muitos dos problemas, comuns às outras crianças, exacerbam-se, entre eles o autoconceito escolar como bem o demonstraram Carneiro, Martinelli e Sisto (2003). Elas são normalmente descritas como desorganizadas, nervosas, impulsivas, inquietas, irresponsáveis, entre outros adjetivos (Fonseca, 1995). Normalmente se observam uma subestimação e fragilidade do autoconceito e raramente elas antecipam as conseqüências de seu comportamento. Dentre os problemas emocionais mais freqüentes e com maior repercussão na aprendizagem escolar, Cruz (1999) elenca, entre outros, instabilidade emocional, reações comportamentais bruscas, tensão nervosa, inquietação, desobediência, falta de controle e reduzida tolerância à frustração. Está também presente o risco de que seus problemas emocionais, muitas vezes estimulados pelo insucesso na escola, levem a desajustamentos sociais, como a delinqüência. Há que mencionar também o fato de as dificuldades de aprendizagem estarem associadas a problemas de integridade do ego (Sisto & cols. 2001).

Com base em sua pesquisa, Margalit (1989) e Cornwall e Bawden (1992) puderam afirmar que os resultados indicaram que as crianças com dificuldades de aprendizagem tiveram níveis menores de hostilidade, apesar de haver constatado altos níveis de dependência e sérias dificuldades nas relações interpessoais. Em contraposição, Smith e Strick (2001) relataram que alunos com dificuldades de aprendizagem manifestaram sentimentos de raiva ou hostilidade de forma verbal (sarcasmos, palavrões) ou física (destruição de objetos da escola, provocações, lutas físicas, ataques de raiva); comportamento de busca de emoções (perigo, violência ou atividades ilegais, atração por velocidade, altura, por exemplo); e comportamento anti-social, tais como a desobediência às regras e às figuras de autoridade; entre outros.

Quanto à relação entre agressividade e dificuldades de aprendizagem na escrita, não foi encontrada qualquer pesquisa publicada que a estudasse. Ao lado disso, há que mencionar o fato de que, no que tange à dificuldade de aprendizagem, o constructo estudado mais relacionado à agressividade foi a hostilidade e seus resultados foram contraditórios (Margalit, 1989; Cornwall & Bawden 1992; Smith & Strick, 2001). Assim, julgou-se pertinente analisar a situação das crianças de ensino fundamental

que apresentassem dificuldades no domínio dos aspectos lingüísticos que não apresentam uma relação fonema-grafema direta, por se tratar de uma situação facilitadora de possíveis conflitos e dificuldades extras no processo de aquisição da escrita.

MÉTODOS

Participantes

Participaram voluntariamente da pesquisa 834 estudantes de cinco escolas, 82% do total de alunos que freqüentavam as segundas, terceiras e quartas séries. Três delas eram estaduais, sendo duas de periferia, e a quarta, particular. A idade dos participantes variou de 8 a 12 anos, sendo que a média foi de 9 anos e o desvio padrão foi de 0,97. Do total de crianças, 52,3% era do sexo masculino e 47,7% do sexo feminino.

Instrumentos

Foram realizados dois tipos de medidas, ambas coletivamente e na sala de aula dos alunos. A ordem de aplicação foi indicada por sorteio para cada sala de aula.

Escala de Agressividade. A Escala de Agressividade para Crianças e Jovens (Sisto & Bazi, 1998) fornece três tipos de medidas, quais sejam, a agressividade em situação familiar, a agressividade em situação escolar e uma medida de agressividade geral, soma das outras duas subescalas. A terceira medida é possível, pois em sua construção foram isolados por análise de componente principal dois fatores, um relacionado à situação familiar e outro à situação escolar. Para a subescala de agressividade em situação familiar, o valor de alfa encontrado foi de 0,76; para a subescala de agressividade em situação escolar o valor de alfa foi de 0,71; e para a escala geral, 0, 80.

O instrumento consta de 16 afirmativas, 8 referentes à situação escolar e outras 8 referentes à situação familiar, para as quais os sujeitos deverão responder sim ou não. Exemplo de situações para agressividade em situação familiar: Gosto de ameaçar meus irmãos () sim () não; Quando meus familiares gritam comigo, também grito com eles () sim () não. Exemplo de situação para agressividade em situação escolar: Implico com as pessoas da minha escola () sim () não; Machuco meus colegas da escola quando tenho vontade () sim (

) não. Para cada resposta sim é atribuído 1 (um) ponto e não se atribui pontuação à resposta não. Assim, as subescalas de agressividade em situação escolar e em situação familiar variam de 0 a 8 pontos cada uma, e a de agressividade geral, de 0 a 16 pontos.

Para a aplicação, cada aluno tinha um exemplar do teste, que continha as afirmativas e o local onde deveriam assinalar a alternativa (sim ou não) pretendida. Em seguida os alunos foram ensinados a identificar a palavra sim e não por meio de dois exemplos colocados na lousa, similar à situação do instrumento. Depois, cada afirmativa foi lida em voz alta pelo aplicador e deu-se tempo suficiente para que cada um assinalasse a resposta. O tempo médio de aplicação variou de 9 a 13 minutos e com as instruções e preenchimento, variou de 15 a 20 minutos, em razão da série escolar.

Dificuldades de aprendizagem na escrita. Essa informação foi coletada por meio da escala Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) (Sisto, 2001). Esse instrumento consiste em um ditado chamado “Uma tarde no campo”, constituído por 114 palavras. Dessas palavras, 60 apresentam algum tipo de dificuldade classificada como: encontro consonantal, que foram lt, mb, mp, nc, nç, nd, ng, ngr, ns, nt, rc, rd, rs, rt, sp e st; dígrafo, que foram ch, lh, nh, qu, rr e ss; sílaba composta, que foram br, cr, dr, gr, tr; e, finalmente, sílaba complexa que foram ão, ça, ce, ci, ge, sa se, sé, si e so.

Para a correção do ditado, cada uma das dificuldades foi considerada uma unidade de medida e foi atribuído 1 ponto por erro. As unidades de medida dos encontros consonantais somaram 35, indicando que a criança tinha uma variação de 0-35 pontos nessa avaliação. Por sua vez, em relação aos dígrafos, o intervalo de avaliação variou de 0-21 pontos. Para as sílabas compostas, houve apenas nove situações, o que possibilitou um intervalo de avaliação de 0-9 pontos. Finalmente, para as sílabas complexas houve uma variação de 0-18 pontos.

RESULTADOS

Os valores mínimo e máximo de cada uma das escalas de agressividade foram mantidos. No que concerne à agressividade familiar constatou-se uma média de 2,78 e um desvio padrão equivalente a 1,99. As pontuações concentraram-se fortemente entre zero e quatro, cujo percentual cumulativo atinge 79%. Não

houve picos relevantes. As maiores pontuações da escala, quais sejam sete e oito, explicaram a conduta de 3,7% dos sujeitos. Dessa forma, pôde-se interpretar que houve uma tendência dos sujeitos em apresentarem poucas condutas de agressividade na situação familiar, pois a maior concentração está abaixo ou no ponto médio da escala, qual seja, a pontuação quatro.

Para a agressividade escolar, a média foi de 0,97 e o desvio padrão de 1,50. Foi possível constatar uma concentração muito significativa entre zero e um, cujos percentuais foram 56,8% e 19,5% respectivamente, explicando 76,3% das respostas. Desta forma, apresentou-se, nitidamente, um pico em zero. Em contrapartida, as pontuações sete e oito apresentaram um percentual irrisório de 0,6%.

Finalmente, a agressividade geral forneceu a média 3,75 e o desvio padrão de 2,96. Foi observada uma concentração entre zero e quatro, responsável por 65,6% das respostas. Já o intervalo de 11 a 16 indicou uma pequena porcentagem de 2,6%.

Para estudar o efeito do gênero nos dados, foi utilizada a prova t de student, com nível de significância de 0,05. Os resultados encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1: Valores de t de student e p para gênero em relação às escalas de agressividade e erros em dificuldade lingüística.

	<i>t</i>	<i>p</i>
Medidas de Agressividade		
Agressividade Familiar	2,24	0,025
Agressividade Escolar	3,61	0,000
Agressividade Geral	3,35	0,001
Dificuldade Lingüística		
Encontro Consonantal	3,11	0,002
Dígrafo	3,56	0,000
Sílaba Composta	2,64	0,008
Sílaba Complexa	3,77	0,000
Dificuldade Lingüística geral	3,53	0,000

Pela Tabela 1 pode-se observar que todos os valores de t foram significativos, indicando que as diferenças entre as médias não podem ser atribuídas ao acaso. A tendência verificada indicou que os meninos cometeram mais erros e apresentaram maior dificuldade lingüística que as meninas, como também seus índices de agressividade também foram mais altos. Em algumas variáveis, a diferença das médias entre gêneros foi sutil, como na agressividade familiar e total de sílaba composta, nas quais constatou-se, respectivamente, médias masculinas de 2,93 e 1,98 e femininas de 2,62 e 1,50.

Foram correlacionadas as idades e as pontuações das medidas de agressividade e de dificuldade lingüística. Das nove correlações feitas apenas dois coeficientes de correlação de Pearson apresentaram significação estatística, quais sejam, agressividade escolar ($r=0,08$; $p=0,023$) e agressividade geral ($r=0,07$; $p=0,048$). Ambos coeficientes apresentaram-se muito baixos, apesar de significativos, sugerindo uma tênue tendência no sentido de que o aumento de idade corresponderia ao aumento das pontuações de agressividade escolar e geral.

Foram verificadas, também, se as diferenças de médias entre as séries podiam ser atribuídas ao acaso, por meio da análise de variância Anova, com nível de significância de 0,05. Os resultados estão na Tabela 2.

Tabela 2: Valores de F (Anova) e p para as escalas de agressividade e dificuldades lingüísticas em relação às séries.

	<i>F</i>	<i>p</i>
Medidas de Agressividade		
Agressividade Familiar	1,705	0,182
Agressividade Escolar	5,208	0,006
Agressividade Geral	2,481	0,084
Dificuldade Lingüística		
Encontro Consonantal	24,182	0,000
Dígrafo	25,472	0,000
Sílaba Composta	15,147	0,000
Sílaba Complexa	29,597	0,000
Dificuldade Lingüística geral	26,716	0,000

Os resultados dessas análises indicaram que apenas a escala de agressividade escolar diferenciou as séries. No entanto, todas as medidas de dificuldade lingüística diferenciaram as séries. Com exceção da agressividade escolar e sílaba composta, as médias das crianças de segunda série foram superiores às da terceira que, por sua vez, foram maiores que às da quarta série. Em relação à agressividade escolar, as crianças da quarta série apresentaram a maior média, seguida das de segunda; e no que concerne à sílaba composta a terceira série teve uma média menor que a quarta.

As análises seguintes referem-se às relações entre as medidas de dificuldade lingüística e as de agressividade. Foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson e considerado o nível de significância 0,05. As Tabelas 3, 4 e 5 apresentam esses resultados por medida de agressividade.

Tabela 3: Coeficientes de correlação de Pearson entre agressividade escolar e dificuldade lingüística.

	2a série		3a série		4a série	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Encontro Consonantal	0,31***	0,30***	0,18**	0,13	-0,18*	0,25*
Dígrafo	0,36***	0,32***	0,21***	0,17*	-0,12	0,25*
Sílaba Composta	0,36***	0,28***	0,15*	0,15*	-0,17*	0,16
Sílaba Complexa	0,31***	0,39***	0,17**	0,19**	-0,14	0,89***
Total de Dificuldade	0,35***	0,34***	0,19**	0,17*	-0,16*	0,49***

*p=0,05; ** p=0,01; *** p=0,001

Com os alunos das segundas séries, todos os critérios de correção do ditado se correlacionaram positiva e significativamente com as pontuações de agressividade em situação escolar. A tendência encontrada indicou que, conforme aumentaram os erros em razão dos critérios de correção do ditado, aumentaram também as pontuações na subescala de agressividade escolar.

Por sua vez, nos alunos das terceiras séries, apenas um critério de correção do ditado não apresentou correlação significativa com a subescala de agressividade escolar, qual seja, encontro consonantal para o gênero feminino. Novamente, a tendência encontrada indicou que, conforme aumentaram os erros no ditado, aumentaram também as pontuações na subescala de agressividade escolar.

Finalmente, nos alunos da quarta série foi observado que os meninos tiveram correlações significativas em três dos cinco critérios de dificuldade lingüística e as meninas em quatro deles. É interessante destacar que apareceram correlações negativas por primeira vez e todas elas para o gênero masculino, indicando que, conforme aumentou a quantidade de erros lingüísticos, diminuiu a intensidade da agressividade escolar. No caso das meninas, houve duas correlações altas (sílabas complexa e total de dificuldade), mas todos os coeficientes foram positivos, sugerindo que, conforme aumentaram os erros, cresceu também a intensidade da agressividade escolar.

Outro fato que chamou a atenção nesses dados foi que o nível de significância das correlações, assim como seus valores, diminuíram da segunda para a terceira série, indicando que apesar da relação continuar existindo, ela explicou menos da variância na terceira série que na segunda. Em outros termos, com os alunos da terceira série as duas variáveis, erros em dificuldade lingüística e agressividade escolar, tiveram menor comunalidade que com os alunos da segunda série.

Além disso, na quarta série, para os meninos houve uma inversão, ou seja, além de diminuir um pouco os valores dos coeficientes e os níveis de significância, os coeficientes tornaram-se todos negativos. Se antes ao aumentar a intensidade da agressividade aumentava também a quantidade de erros, agora aumentar a intensidade em uma variável indicou que a intensidade diminuiu na outra.

Mas esse fato não se repetiu para as meninas. Ademais de os coeficientes continuarem positivos, duas correlações alcançaram níveis muito altos. Um deles, sílaba complexa, alcançou um nível que pôde ser interpretado como estando medindo quase a mesma variável.

A subescala de agressividade familiar (Tabela 4) forneceu resultados diferentes dos da escolar. Para o gênero masculino não foi registrada nenhuma correlação significativa nas 18 situações observadas das três séries em estudo, como também a maioria delas foi negativa.

Tabela 4: Coeficientes de correlação de Pearson entre agressividade familiar e dificuldade lingüística.

	2a série		3a série		4a série	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Encontro Consonantal	-0,03	0,14*	0,06	0,03	-0,10	0,71***
Dígrafo	-0,02	0,12	0,06	0,06	-0,10	0,74***
Sílaba Composta	0,03	0,11	-0,02	0,02	-0,11	0,53
Sílaba Complexa	-0,02	0,19**	0,02	0,04	-0,11	0,99***
Total de Dificuldades	-0,01	0,15*	0,04	0,04	-0,13	0,81***

*p=0,05; ** p=0,01; *** p=0,001

O gênero feminino, por sua vez, forneceu correlações significativas para as segundas e quartas séries e não para as terceiras; diferentemente dos meninos, todas as correlações foram positivas. Nas segundas séries, os critérios de correção do ditado dígrafo e sílaba composta não apresentaram correlações significativas. Na quarta série, a seu turno, apenas sílaba composta não forneceu correlações significativas, sendo que as outras foram altas. Aparentemente, na quarta série as duas variáveis possuem muito mais coisa em comum que nas séries anteriores. Em todos os casos de correlação significativa, a tendência indicou que ao aumento dos erros lhe correspondia um aumento da agressividade e vice-versa.

Finalmente, foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson entre agressividade geral e dificuldades lingüísticas (Tabela 5). Em relação às segundas séries, constatou-se correlação positiva e significativa para todos os critérios avaliados e ambos gêneros no que concerne à agressividade geral e dificuldade lingüística. A tendência encontrada indicou que, conforme os erros aumentaram, também aumentava a pontuação na escala da agressividade geral.

comentados para as duas subescalas anteriores. Observou-se a diminuição dos valores dos coeficientes, como também seu nível de significância da segunda para a terceira série; um aumento dos valores na quarta série, acompanhado do fato de que as correlações para os meninos foram negativas. Ao lado disso, o critério sílaba complexa alcançou um coeficiente de correlação muito alto, indicando a possibilidade de ambas as variáveis serem intercambiáveis, ou seja, ao se ter a informação de uma delas, pode-se predizer o resultado na outra.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A violência e a agressão nas escolas são problemas em muitos países e no Brasil são constantes as depredações dos edifícios e invasões (Sposito, 2001). No Brasil, a maior parte dos estudos foca a violência, considerando a agressividade um aspecto dela. Os estudos são variados, incluindo os efeitos da banalização da violência sobre a sociabilidade dos

Tabela 5: Coeficientes de correlação de Pearson entre agressividade geral e dificuldades lingüísticas.

	2a série		3a série		4a série	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Encontro Consonantal	0,17*	0,24***	0,14*	0,07	-0,27***	0,64***
Dígrafo	0,20**	0,24***	0,16*	0,12	-0,23**	0,67***
Sílaba Composta	0,24***	0,20**	0,07	0,07	-0,28***	0,49***
Sílaba Complexa	0,16*	0,32***	0,09	0,11	-0,26**	0,96***
Total de Dificuldade	0,20**	0,27***	0,13	0,10	-0,26***	0,77***

*p=0,05; ** p=0,01; *** p=0,001

Por sua vez, o gênero masculino das terceiras séries apresentou correlação positiva e significativa apenas nos critérios encontro consonantal e erros de dígrafos. Ao lado disso, o gênero feminino não apresentou nenhuma correlação significativa. Nas quartas séries, as correlações voltaram a ser significativas, com a diferença de que para os meninos ela foi negativa, indicando que o aumento dos erros implicou em diminuição da agressividade e, para as meninas elas foram positivas, sugerindo aumento ou diminuição das pontuações em uma variável implicou no aumento ou diminuição das pontuações da outra variável, respectivamente.

As tendências gerais observadas nesses coeficientes, em relação às séries e gênero, seguem os padrões já

alunos e seus efeitos na atividade escolar (Costa, 1993; Cardia, 1997) e a prática de agressões físicas e verbais entre os alunos (Candau, 1999; Waiselfisz, 1999), entre outros.

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

Por sua vez, as dificuldades de aprendizagem talvez não causem a agressividade, mas podem ser mais intensas nas crianças já agressivas. Foi com base nessa

possibilidade que foi delineado este estudo. Os resultados podem ser agrupados em três blocos.

No primeiro estão as análises que descrevem as variáveis e suas relações com idade e gênero. Seus resultados sugeriram uma tendência das crianças informarem mais condutas de agressividade na situação familiar do que na situação escolar e a agressividade geral ficou em um ponto intermediário entre as duas. Os gêneros mostraram-se bastante diferentes e os resultados indicaram que os meninos cometeram mais erros e apresentaram maior dificuldade lingüística que as meninas, como também seus índices de agressividade foram mais altos. Com relação às idades, dois dos nove coeficientes de correlação de Pearson foram significativos, mas muito baixos, indicando que há muito pouco em comum entre idade e agressividade escolar e geral e nenhuma com agressividade familiar.

No segundo foram englobadas as relações entre as séries estudadas e as medidas de agressividade e dificuldade lingüística. As análises considerando as séries revelaram que todas as medidas de dificuldade lingüística diferenciaram-nas, facilitando a interpretação de que os erros diminuíram conforme as crianças avançavam nas séries, como seria esperado. No entanto, em relação às medidas de agressividade, apenas a escala de agressividade escolar mostrou diferenças consideráveis e as séries mais agressivas foram as quarta e segunda, nessa ordem.

Finalmente, no terceiro bloco foram estudadas as correlações entre as medidas de agressividade e dificuldade lingüística, considerando-se o gênero e as séries. As análises concernentes às relações entre as dificuldades lingüísticas e as medidas de agressividade escolar apontaram grandes semelhanças nos resultados das segundas e terceiras séries. A tendência encontrada indicou que, conforme aumentaram os erros em razão dos critérios de correção do ditado, aumentaram também as pontuações na subescala de agressividade escolar. Esses dados confirmam os achados de Smith e Strick (2001) que sugeriram que as dificuldades de aprendizagem estão associadas à manifestação de sentimentos de raiva ou hostilidade de forma verbal, física, comportamento de busca de emoções e comportamentos tais como desobediência a regras e a figuras de autoridade, como também os de Lochman e Lampron (1985), Dubow (1988), Kupersmidt e Coie (1990) e Newcomb e cols.(1993) em contraposição não corroboram os resultados de Margalit (1989) e Cornwall e Bawden

(1992) a não ser na exceção encontrada, qual seja, nas crianças do gênero feminino das terceiras séries o critério encontro consonantal não apresentou correlação significativa com a subescala de agressividade escolar. Ao mesmo tempo, confirmam também as palavras de Carneiro e cols. (2003) que afirmaram, com base em seus resultados, que muitos dos problemas das crianças se exacerbam em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Com os alunos da quarta série, houve uma nítida diferenciação entre os gêneros. Enquanto as meninas forneceram coeficientes positivos e alguns muito altos, sugerindo que conforme aumentaram os erros, cresceu também a intensidade da agressividade escolar, os meninos registraram correlações negativas, indicando que, conforme aumentou a quantidade de erros lingüísticos, diminuiu a intensidade da agressividade escolar. Esse dado, não encontrado na literatura, para indicar que para as meninas o erro continua a ser uma preocupação, gerando comportamentos sociais não adaptativos, enquanto que os meninos são os que conseguiram reduzir a quantidade de erros que propiciaram maior quantidade de comportamentos sociais não adaptativos.

Ainda que este estudo não tenha dados para fornecer uma interpretação, esse fato é bastante intrigante, pois gera uma série de possibilidades interpretativas. Pode-se perguntar, por exemplo, se se trata de competição, de uma adaptação aos limites, de uma diminuição de suas expectativas, de ter encontrado na escola outras fontes de satisfação que não na alfabetização (na matemática, por exemplo), entre outras. Ao lado disso, há que se considerar também o fato de que os índices das correlações diminuíram da segunda para a terceira série, indicando que apesar da relação continuar existindo, ela explicou menos da variância na terceira série que na segunda. Esse último dado, junto ao dos meninos na quarta série, indicaria uma gradativa diminuição do quanto o fracasso na aprendizagem os atinge nesse particular aspecto da afetividade; enquanto que para as meninas poder-se-ia interpretar que houve uma diminuição seguida de um aumento.

Em relação às análises concernentes às relações entre as dificuldades lingüísticas e as medidas de agressividade familiar um grande diferenciador foi o gênero. Considerando que os meninos não registraram qualquer correlação significativa nas 18 situações observadas das três séries, como também a maioria delas foi negativa.

O gênero feminino, por sua vez, forneceu correlações positivas e significativas para as segundas e quartas séries e não para as terceiras, sendo que na quarta série as duas variáveis parecem possuir muito aspectos mais em comum que nas séries anteriores. Novamente se observa, nas meninas, uma diminuição da relação dificuldade e agressividade, agora familiar, da segunda para terceira e um aumento na quarta série. O erro na escola aparece associado à sua agressividade em situação familiar.

O fato de as meninas apresentarem a agressividade associada à dificuldade de aprendizagem da escrita na escola encontra respaldo na pesquisa de Ensminger (1981) que havia constatado uma relação entre agressividade na estrutura familiar e dificuldades de aprendizagem; e na de Assis (1985) quando concluiu que a imagem positiva das figuras parentais adultas possibilita que a criança possa lidar melhor com situações adversas em relação ao bom e mau desempenho escolar. É interessante relacionar esse dado aos achados de Patterson (1982), Huesman e cols. (1984) e Parke e cols. (1992) que concluíram que crianças expostas a interações agressivas na família tendem a repetir essas práticas.

No entanto, no que se refere aos meninos e, especificamente, à aprendizagem da escrita, a reprodução dessa prática não foi observada. Esse dado possibilita certos questionamentos que esta pesquisa não teve condições de responder. Entre eles estão os motivos da suscetibilidade das meninas na reprodução dessa conduta e da não- suscetibilidade dos meninos; qual a

prioridade dos meninos nas escolas em contraposição às meninas; ou a existência de conhecimentos mais masculinos e mais femininos, entre outros.

As tendências gerais observadas nos coeficientes de correlação entre agressividade geral e as dificuldades lingüísticas, em relação às séries e gênero seguem os padrões já comentados anteriormente para as duas subescalas.

À guisa de considerações finais dois pontos são aventados. O primeiro deles refere-se ao fato de que o mais preocupante nessa relação entre agressividade e dificuldade para aprendizagem talvez esteja no percurso da criança que mantém um comportamento agressivo por muito tempo. Os estudos indicam com muita regularidade sua associação com rejeição entre colegas, delinqüência e abuso de drogas (Dubow, 1988; Dodge & cols., 1990; Kupersmidt & Coie, 1990), rebaixamento na sociabilidade e nas habilidades cognitivas (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993), relação com pares marginais (Cairns & cols., 1989), por exemplo. Esse talvez seja um subproduto não desejado e não previsto pelo sistema educacional brasileiro e medidas pedagógicas para diminuição dessas possibilidades deveriam ser tomadas.

O segundo deles é que a banalização em relação à dificuldade para aprender a escrever corretamente nas escolas brasileiras está a um ponto tal que a maioria das crianças nas escolas públicas não se alfabetizam, tendo se tornado regra a não alfabetização. De um problema pessoal passou a ser um problema social, da mesma forma que a agressividade.

REFERÊNCIAS

- Ajuriaguerra, J. (1988). *A escrita infantil: evolução e dificuldades*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Assis, M. A. B. C. (1985). Uma análise psicológica do desempenho escolar de crianças de primeira série: aspectos psicodinâmicos e operatórios. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade São Paulo, Instituto de Psicologia.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L. & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive -rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (non-aggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L. & Gariepy, J. (1989). Growth and aggression: Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- Candau, V. (1999). *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Cardia, N. (1997). Violência urbana e a Escola. *Revista contemporaneidade e educação*, 2, 26-69.
- Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 427-434.
- Coie, J. D., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J. & Hyman, C. (1996). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology*, 7, 697-713.
- Cornwall, A. & Bawden, H. N. (1992). Reading disabilities and aggression: a critical review. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 281-288.
- Costa, E. H. C. (1993). *A trama da violência na escola*. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas.

- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: fundamentos*. Portugal: Porto.
- Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dubow, E. F. (1988). Aggressive behavior and peer social status of elementary school children. *Aggressive Behavior*, 14, 315-324.
- Ensminger, M. E. (1981). Scholl and family origins of delinquency: comparisons by sex. *Conference of society for life history research*. Monterey: CA.
- Escoriza Nieto, J. (1998). *Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito*. Em S. V Santuiste Bermejo & J. A. Beltrán Llera (Orgs.), *Dificultades de aprendizaje* (pp.142-158). Madrid: Editorial Síntesis.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Ledfowitz, M. M. & Walder, L. O. (1984). The stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Kupersmidt, J. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Lochman, J. E. & Lampron, L. B. (1985). The usefulness of peer ratings of aggression and social acceptance in the identification of behavioral and subjective difficulties in aggressive boys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6, 187-198.
- Margalit, M. (1989). Academic competence and social adjustment of boys with learning disabilities and boys with behavior disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 41-45.
- Martinelli, S. C. (2001). Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli. & S. C. Martinelli (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 99-121). Petrópolis: Vozes.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's Peer Relations. A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status. *Psychological Bulletin*, 1, 99-128.
- Parke, R. D., Cassidy, J., Burks, V. M., Carson, J. L. & Boyum, L. (1992). Familial contribution to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes. Em R. D Parke & G. W. Ladd (Orgs.), *Family-peer relationships: Modes of linkages* (pp. 107-134). Hillsdale: Erlbaum.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family processes*. Eugene, OR: Castalia.
- Piaget, J. (1964). Intelligence and affectivity: Their relationship during child development. *Annual Reviews Monograph*. California: Palo Alto.
- Sánchez Miguel, E. & Martínez Martín, J. (1998). Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Em V. Santuiste Bermejo & J. B. Beltrán Llera (Orgs.), *Dificultades de aprendizaje* (pp. 130-138). Madrid: Editorial Síntesis.
- Sisto, F. F. (2001). Dificuldades de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (Adape). Em F.F. Sisto, E. Boruchovitch L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 190-213). Petrópolis: Vozes.
- Sisto, F. F. (2004). Aceitação-rejeição para estudar e agressividade na escola. Estudos de Psicologia (submetido).
- Sisto, F. F. & Bazi, G. A. P. (1998). *Escala de Agressividade para crianças e jovens*. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP.
- Sisto, F. F., Boruchovitch, E., Brenelli, R. P., Fini, L. D. T., Martinelli, S. C. & Urquijo, S. (2001). A integridade do ego e o desempenho na escrita. Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp.122-147). Petrópolis: Vozes.
- Smith, C. E. & Strick, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27, 87-104.
- Waiselfisz, J. J. (1998). *Juventude, violência e cidadania*. Os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez.

Recebido em: 23/04/04

Revisado em: 13/05/04

Aprovado em: 17/06/04