



Psicologia em Estudo

ISSN: 1413-7372

revpsi@uem.br

Universidade Estadual de Maringá
Brasil

Bartholomeu, Daniel; Fernandes Sisto, Fermínio; Marin Rueda, Fabián Javier
Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças
Psicologia em Estudo, vol. 11, núm. 1, enero-abril, 2006, pp. 139-146
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122090016>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA E CARACTERÍSTICAS EMOCIONAIS DE CRIANÇAS

Daniel Bartholomeu^{*}
Fermio Fernandes Sisto[#]
Fabián Javier Marin Rueda[†]

RESUMO. Este estudo analisou as relações entre os problemas emocionais e os erros na escrita de 88 alunos de segunda série do ensino fundamental de uma escola pública, por intermédio do desenho de figura humana e do instrumento Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita. Dentre os resultados, foram constatadas diferenças significativas pela prova Anova entre as médias do total de erros por palavras nos três grupos formados em função da intensidade de problemas emocionais. No entanto, a prova de Tukey indicou que as diferenças são justificadas pelos grupos um e três. Com relação ao gênero, a tendência encontrada não se manteve para as meninas. Também, os problemas emocionais mostraram-se associados com os erros na escrita. As crianças com problemas de aprendizagem apresentaram-se ansiosas e com pobre autoconceito, denotando sentimentos de inadequação e culpa relacionados a impulsos agressivos mal-elaborados, com preocupação pelos impulsos sexuais, dificuldades de comunicação e timidez.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem, escrita, emoções.

LEARNING DIFFICULTIES IN WRITING AND CHILDREN EMOTIONAL CHARACTERISTICS

ABSTRACT. This study analyzed the association between emotional problems and the writing errors of 88 second-grade students attending elementary public school, by means of the Human Figure Drawing and an Evaluation of Learning Difficulties in Writing. Amongst the results, significant differences were evidenced by the Anova test among the average of the word total errors in relation to the three groups, which were constituted based on the intensity of emotional problems. However, Tukey test showed that these differences are justified by groups one and three. Regarding gender, the found tendency was not the same for girls. Also the emotional problems were associated with the errors in writing. Children with learning disabilities showed anxiety and poor self-concept, denoting feelings of inadequacy and guilt related to non-elaborated aggressive impulses and concern with sexual impulses, communication troubles and shyness f.

Key words: Learning disabilities, writing, emotion.

Quando se fala em dificuldades de aprendizagem, não se pode deixar de considerar que, historicamente, a atenção nesse campo era mais voltada para as crianças, devido ou à defasagem em todas ou algumas matérias específicas ou a um comportamento considerado inadequado. De certa forma, eram esses os critérios que orientavam a classificação de crianças com dificuldades de aprendizagem. Ao lado disso, não existe uma definição aceita universalmente do que seria considerado uma "dificuldade de aprendizagem", devido à heterogeneidade de sintomas. Sabe-se que, no

Brasil, o campo das dificuldades de aprendizagem não tem sido considerado dentro da educação especial, sendo somente uma manifestação do fracasso escolar, caracterizado pela evasão escolar e repetência (Sisto, 2001b).

Em qualquer época da vida as pessoas podem manifestar dificuldades de aprendizagem. Assim o termo dificuldades de aprendizagem englobaria um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestariam em dificuldades em tarefas cognitivas, podendo ocorrer em pessoas normais, sem problemas

^{*} Discente do curso de graduação em Psicologia da Universidade São Francisco e bolsista de iniciação científica do CNPq.

[#] Doutor pela Universidad Complutense de Madrid, Livre – docente pela Unicamp e docente do curso de Psicologia e do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia, da Universidade São Francisco, campus Itatiba-SP.

[†] Discente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Universidade São Francisco e bolsista da Capes.

visuais, auditivos ou motores, além de, aparentemente, estarem relacionados a problemas de comunicação, atenção memória, raciocínio, entre outros, ou se se manifestarem concomitantemente a eles. Podem ocorrer ainda dificuldades momentâneas e/ou em áreas específicas, abrangendo várias áreas de conhecimento (Sisto, 2001b). Dentre as várias manifestações de dificuldades de aprendizagem, este estudo focaliza a dificuldade de aprendizagem da escrita.

A questão da aprendizagem da escrita vem sendo abordada, principalmente, sob dois enfoques. Aparece relacionada à dificuldade (Deffenbaugh, 1997) e relacionada ao diagnóstico de crianças com problemas educacionais (Vinsonhaler, 1982).

Sabe-se que escrever supõe tomada de decisões acerca do que vai ser escrito, como será escrito, quais letras devem ser empregadas. Considera-se que os fonemas são as unidades sonoras básicas da linguagem que contêm significado, no entanto, não a encerram, já que certos grupos de traços fonéticos estão sujeitos a regras de pronúncia de que nossa língua dispõe, não previsíveis a partir das regras de conversão fonema-grafema (Sisto, 2001a).

Cumprido, não obstante, considerar que certos erros são relativamente comuns ao se iniciar a aprendizagem da escrita, passando a assumir o caráter de dificuldade de aprendizagem de acordo com sua persistência ao longo da experiência escolar. Vale ressaltar que tais dificuldades podem aparecer em quaisquer dos seguintes processos: converter uma cadeia de sons em letras e/ou combinar os sons com seus desenhos para escrever a palavra (Sisto, 2001a).

Bastante relevante é a contribuição de Cruz (1999), quando descreve quatro aspectos principais na determinação da escrita. O primeiro trata do processo construtivo, implicando elaboração, interpretação e construção do significado. O segundo processo compreende a necessidade de o indivíduo agir de forma ativa para aprender a tarefa, desenvolvendo um aparato de estratégias cognitivas e metacognitivas que poderão ser utilizadas na solução de problemas. Por fim, o processo afetivo implica o desejo de escrever, a estabilidade emocional e o interesse pela aprendizagem; assim, pode-se dizer que os fatores afetivo-motivacionais estariam relacionados ao rendimento do aluno.

De acordo com Ajuriaguerra e Grajan (1995), a escrita resulta de uma aprendizagem que depende de numerosos fatores estreitamente dependentes da adaptação afetiva e da personalidade das crianças, entre os quais se podem citar o gosto pela escola, as relações com os pais e o professor. Atualmente,

concebe-se que possivelmente existam alterações afetivo-emocionais no cerne das dificuldades de aprendizagem.

As crianças com dificuldades de aprendizagem que estejam com problemas emocionais apresentam, na opinião de Fonseca (1995), sinais de regressões, oposições, narcisismos e negativismos. Esse fato acaba por produzir baixa auto-estima e fragilidade no autoconceito. Outras características encontradas são impulsividade e perseverança, falta de controle, de avaliação crítica, de discernimento, de percepção social, de cooperação, de aceitação e de prudência. De forma geral, pode-se dizer que instabilidade emocional e dependência, tensão nervosa, dificuldade em manter a atenção, inquietude e desobediência, reações comportamentais bruscas e desconcertantes, falta de controle sobre si mesmo, dificuldade de ajustamento à realidade, problemas de comunicação e autoconceito e auto-estima baixos, com reduzida tolerância à frustração, acabam por ser os problemas emocionais mais contundentes em relação a esse grupo de crianças (Cruz, 1999).

Bazi (2003) evidenciou que a agressividade no contexto escolar e a agressividade geral apresentam-se como variáveis de relevância relacionadas ao aprendizado escolar, já que foi observado um maior índice de agressividade em crianças com dificuldades de aprendizagem. Em contrapartida, Margalit (1989) concluiu que as crianças com dificuldades de aprendizagem possuem baixa agressividade, mas sérias dificuldades nas relações interpessoais e altos níveis de dependência. Nesse sentido, ressalta-se a importância do conhecimento dos aspectos emocionais que subjazem ao processo de aprendizagem, no sentido de se obter uma melhor compreensão.

Muitas pesquisas recentes têm analisado mais detidamente os aspectos cognitivos em relação com os emocionais, ressaltando a importância de tais fatores na compreensão e sucesso do indivíduo. A revisão da literatura permitiu englobar as pesquisas encontradas acerca de dificuldades de aprendizagem e características afetivas em dois grupos.

Um grupo tem investigado relações entre traços de personalidade e desempenho acadêmico, tentando traçar um perfil de crianças com dificuldades de aprendizagem. Esses estudos têm encontrado relações entre o baixo desempenho acadêmico e variáveis como níveis de ansiedade sobre o aprender e ainda certa relação de algumas características de personalidade e desempenho de crianças com dificuldades de aprendizagem. Os resultados de pesquisas comparando meninos e meninas com tais dificuldades sugerem que meninos encontram-se num nível inferior ao das meninas, no que se refere à

compreensão; além disso, as meninas mostraram uma personalidade mais constricta, com ansiedade de separação, passividade e afastamento, já os meninos são descritos como impulsivos, agressivos, beligerantes, desafiantes e opositores. A esse respeito, destacam-se os trabalhos de Beaumont (1991), Pintrich, Anderman e Klobucar (1994), Pacheco e Sisto (2003).

Um segundo agrupamento de pesquisas aponta para os aspectos emocionais de crianças com dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, vale citar a pesquisa de Wenz-Gross e Siperstein (1997), que estudaram crianças com dificuldades de aprendizagem comparando-as com outras sem tais problemas, no que tange a rede de interações sociais, suporte social, amizades e ajustamento. Os resultados indicam que crianças com problemas de aprendizagem procuram menos sua família, bem como seus pares, para dar suporte na solução de problemas.

Alguns estudos usaram o desenho da figura humana como instrumento para avaliar problemas emocionais, foco de interesse deste estudo, considerando que os desenhos refletem as atitudes da criança em relação ao mundo e são ainda indicativos dos possíveis problemas emocionais experienciados pelo indivíduo (Koppitz, 1976). Podem-se obter medidas bastante confiáveis dos diferentes conflitos enfrentados pela criança em certo momento de sua vida, desse modo, as crianças podem expressar seus conflitos na escola por intermédio dos desenhos de figura humana.

Analisando o desenho de figura humana de crianças com problemas de aprendizagem, Black (1976) observou que a idade, peso e altura das crianças foram significativamente relacionados à altura da figura dos desenhos. Ressalte-se que se deve ter precaução no uso do tamanho das figuras utilizado isoladamente na análise de distúrbios emocionais. Por sua vez, Eno (1981) buscou comparar os desenhos de crianças com dificuldades de aprendizagem, valendo-se da avaliação dos aspectos emocionais propostos por Koppitz. As omissões foram os indicadores mais comuns.

Os estudos encontrados com o uso do desenho da figura humana para avaliar aspectos emocionais permitiram afirmar que nenhum analisou especificamente os problemas de escrita. No entanto, Koppitz (1976) verificou que os aspectos emocionais captados pelo desenho da figura humana estavam relacionados ao rendimento acadêmico de crianças de 5 a 10 anos.

Posteriormente os grupos de bons e maus alunos

foram comparados. Para crianças de jardim de infância, só a omissão de corpo e boca discriminou os grupos, os outros indicadores não se mostraram significativos para diagnóstico. No primeiro e segundo anos o referido pesquisador observou que os itens integração pobre, figura inclinada, omissão do corpo e braços e três ou mais figuras discriminavam os grupos; o item figura monstruosa ou grotesca ocorreu com uma baixa frequência e não forneceu resultados significativos, mas se deu somente em protocolos de alunos medíocres. Por fim, para o terceiro e quarto anos, nenhum dos indicadores emocionais discriminou bem os grupos, sendo raros nos desenhos dessas crianças (Koppitz, 1976).

Dessa forma, pôde-se concluir que 7 itens parecem discriminar bem os grupos para jardim e para os primeiros anos de escola, o que confirma estudos de Vane e Eisen (1962). Porém parece haver consenso de que os DFHs não discriminam os alunos em bons e maus em séries posteriores ao segundo ano, como também aponta Bennett (1964). Nesses níveis, o rendimento depende de outros fatores, como, por exemplo, autoconceito (Koppitz, 1976).

Sabe-se que nossa sociedade atribui muito valor ao rendimento acadêmico. Na escola, crianças que apresentam problemas são frequentemente taxadas de estúpidas e más, o que leva muitas crianças com pequenas dificuldades a intensificar sentimentos de culpa pelas suas dificuldades. São crianças que apresentam uma tendência a omitir nariz, braços, pés, boca, e desenharam figuras pequenas, demonstrando insuficiência e pobre autoconceito, além de cabeça grande ou pequena, refletindo suas preocupações nas atividades intelectuais (Koppitz, 1976).

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo consiste em analisar as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita em crianças, procurando possíveis associações com os problemas emocionais. Aventou-se como hipótese que as crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita apresentarão características emocionais mais comprometidas, que irão se agravando conforme aumentam os níveis de dificuldade de aprendizagem.

MÉTODO

Participantes

Os participantes foram 88 crianças que cursavam a 2ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública, de ambos os sexos, sendo 48,9% do gênero feminino e 51,1% do gênero masculino. As idades variaram de 7 a 10 anos (média de 8,2 e desvio-padrão de 0,5).

Instrumentos e critérios de avaliação

Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE (Sisto, 2001a)

O instrumento caracteriza-se por ser uma escala para avaliação da dificuldade de aprendizagem na escrita. Consiste de um ditado composto por 114 palavras. Os erros apresentados pelas crianças foram computados por palavras, consideradas como unidades. Cada unidade errada recebeu o valor 1 e os acertos zero. Dessa maneira, a soma dos erros forneceu a pontuação de cada criança. O instrumento possui validade de critério considerando o estudo levado a cabo pelo autor. Vale ressaltar ainda que os dados de precisão do ADAPE são suficientemente altos (entre 0,87 e 0,97). Assim, pode-se dizer que o instrumento apresenta condições metrológicas adequadas ao uso (Sisto, 2001a). Vale ressaltar que este teste avalia as dificuldades relativas à representação de fonemas, não avaliando aspectos referentes à compreensão e expressão de significados.

Na aplicação, foi explicado que seria efetuado um ditado de um texto, as palavras lidas uma a uma e não repetidas, além de os alunos serem orientados para escrever todas as palavras. Foi entregue uma folha em branco ao aluno para que escrevesse o ditado e as professoras de cada classe foram instruídas para aplicá-lo.

Os alunos foram categorizados segundo o critério ADAPE Sisto (2001a). Desse modo, as crianças consideradas sem indícios de dificuldade de aprendizagem apresentaram até 20 erros no ditado, categoria esta a que foi atribuído o numeral 0; aquelas que tiveram entre 50 e 79 erros foram classificadas como com dificuldade de aprendizagem leve e foi-lhes atribuído o numeral 2; finalmente, para serem consideradas com dificuldade de aprendizagem média, tinham que possuir 80 ou mais erros no ditado, sendo que esta última categoria foi denominada de 3.

O Desenho da Figura Humana por Kopptiz (1976)

Foi solicitado às crianças que desenhassem uma pessoa humana em um papel sulfite, com a maior quantidade de detalhes possível. O tempo foi livre, bem como o uso de borracha. Nos desenhos foram observados 38 itens, de acordo com os critérios propostos pela autora em questão, quais sejam: traços fragmentados; integração pobre das partes da figura; sombreado do rosto ou parte dele; sombreado do corpo e/ou extremidades; sombreado das mãos e/ou pescoço; acentuada assimetria das extremidades; inclinação da figura em 15 graus ou mais; figura pequena, de 5cm ou menos de altura; figura grande, de 23cm ou mais de altura; transparência; cabeça pequena, um décimo da altura figura; cabeça grande, igual ou maior

que o corpo; olhos vazios, círculos sem pupilas; olhadas laterais de ambos os olhos; olhos vesgos, ambos virados para dentro; dentes; braços curtos, que não chegam até a cintura; braços longos, até debaixo dos joelhos; braços grudados, aderidos aos lados do corpo; mãos grandes, do tamanho do rosto; mãos omitidas, braços sem mãos nem dedos; mãos ocultas atrás das costas ou nos bolsos; pernas juntas; genitais; figura monstruosa ou grotesca; desenho espontâneo de 3 ou mais figuras; figura interrompida pela borda da folha; linha de base, pasto, figura na borda da folha; sol ou lua; nuvens, chuva, neve; omissão dos olhos; omissão do nariz; omissão da boca; omissão do corpo; omissão dos braços; omissão das pernas; omissão dos pés; e, finalmente, omissão do pescoço. A soma desses indicadores forneceu o total de indicadores emocionais.

Foram formados três grupos. O grupo 1 foi composto de crianças que apresentaram entre zero e três indicadores emocionais em seus desenhos, indicativo de nenhum ou poucos problemas; no grupo 2, os alunos foram classificados como portadores de indícios de problemas emocionais e seus desenhos apresentaram de quatro a seis indicadores; o grupo 3 foi formado pelos alunos que apresentaram sete ou mais indicadores emocionais, sugerindo sérios problemas emocionais. Vale ressaltar que a aplicação dos instrumentos foi coletiva e realizada no mesmo dia, na sala de aula, durante o período normal de atividades.

RESULTADOS

As estatísticas das medidas fornecidas pelo ADAPE e do Desenho da Figura Humana encontram-se na Tabela 1. Por esses dados pode-se dizer que as crianças em questão em geral possuem poucos problemas de escrita, mas tendem a apresentar indícios de problemas emocionais.

Tabela 1. Estatísticas das Medidas do ADAPE e do DFH (N=88).

	Média	Desvio padrão	Valor mínimo	Valor máximo
Total de erros por palavras	30	25,09	5	114
Total de indicadores emocionais	4,27	1,94	1	10

No que concerne aos erros por palavras no ditado, evidenciou-se que a maioria dos indivíduos obteve até 25 pontos de erros no ditado (62,4%), tendo também uma grande concentração de sujeitos com pontuação entre 25 e 45 (24%). Dessa forma, a maioria dos sujeitos aglutina-se abaixo da média. Por sua vez, nas pontuações de 50 até 114 concentra-se a minoria dos casos (13,6%). Esses dados sugerem que para a maioria das crianças da

amostra em questão o teste, aparentemente, foi fácil. Assim, mais da metade deles encontram-se alfabetizados; apesar de estarem com um nível de erros comum às crianças alfabetizadas da primeira série.

Os dados brutos concernentes ao Desenho da Figura Humana foram classificados conforme os critérios propostos por Koppitz (1976) para fins de análise. Assim, em sua maior parte as crianças situaram-se na categoria de indícios de problemas emocionais ($n=46$), seguida da categoria de nenhum ou poucos problemas emocionais ($n=31$) e por fim, da categoria de sérios problemas emocionais ($n=11$). Outro dado a ser comentado é que o número de indicadores emocionais mais freqüente foi quatro (20,5%), seguido de cinco (18,2%).

Com vistas a verificar se as medidas dos problemas de escrita e do total de indicadores emocionais nos desenhos de fato variavam conjuntamente, optou-se por correlacionar tais medidas estabelecendo o nível de significância de 0,05 pela prova de Pearson (r). Desse modo, essa análise demonstrou que ao aumento dos problemas emocionais das crianças corresponde aumento nos problemas de aprendizagem da escrita ($r=0,23$, $p=0,02$).

O estudo para avaliar até que ponto as crianças diferem no que se refere ao total de erros por palavras em razão das categorias de intensidade de problemas emocionais mostrou que a diferença entre as médias de erros no ditado não pode ser atribuída ao acaso ($F = 3,250$; $p = 0,044$). A Figura 1 mostra essa relação.

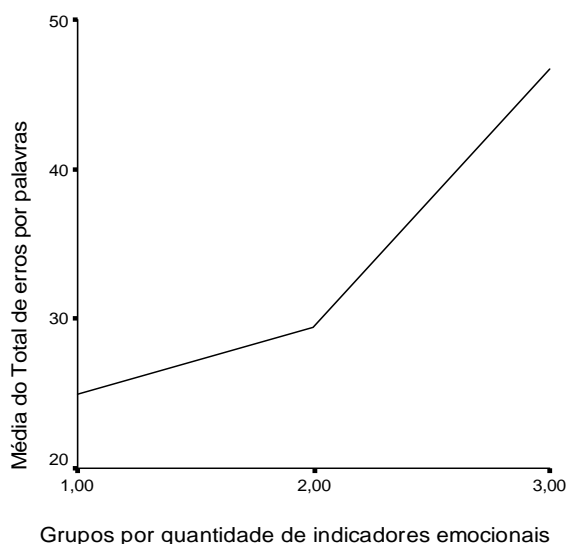


Figura 1. Relação das médias do total de palavras erradas conforme as categorias de indicadores emocionais

Detalhando um pouco mais essa análise, pôde-se constatar que os grupos 1 e 2 não diferem

significativamente entre si, mas os dois diferem do grupo 3 (prova de Tukey). Outro dado interessante a se notar consiste em que as crianças com nenhum ou poucos problemas emocionais forneceram uma média de erros por palavras de 24,9; já as que foram classificadas como portadoras de indício de problemas emocionais obtiveram uma média de 29,4; finalmente a média de erros na escrita dos alunos mais comprometidos emocionalmente foi 46,7. Evidencia-se, assim, que ao aumento do número de indicadores emocionais nos desenhos corresponde o aumento do número de palavras erradas, o que sugere uma relação entre os problemas emocionais e o desempenho na escrita. Entretanto, aparentemente, é a partir de um certo número de indicadores que essa diferença fica bastante configurada, conforme indicou a prova de Tukey.

Os dados encontrados sugerem que o gênero não diferenciou nenhuma das variáveis estudadas, quais sejam, o total de erros por palavras e o número de indicadores emocionais ($t=1,3$, $p=0,1$; $t=0,5$, $p=0,6$ respectivamente). Apesar disso, estudou-se até que ponto ele influenciava os erros na escrita por palavras nas diferentes classificações de problemas emocionais. Nota-se que existe diferença significativa entre meninos e meninas, conforme está indicado na Figura 2.

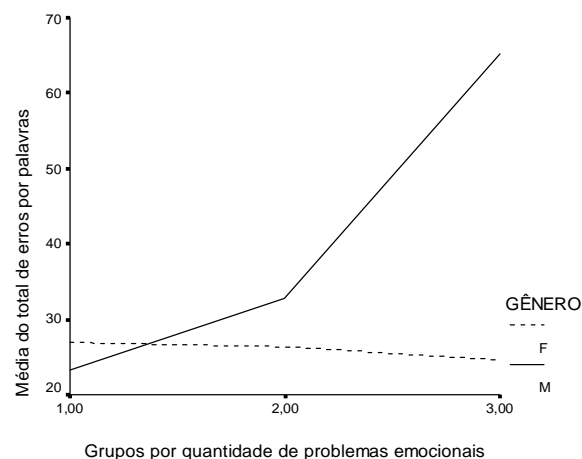


Figura 2. Médias de erros por palavras nos níveis de problemas emocionais em razão do gênero

A média de erros por palavras de meninas e meninos nas categorias *nenhum* ou *poucos problemas emocionais* foi 23,29 e 26,93 respectivamente; já na categoria *indício de problemas emocionais*, a média das meninas foi 26,33 e dos meninos 32,77; finalmente, as meninas obtiveram uma média de 24,60 e os meninos 65,17 na categoria *sérios problemas emocionais*. Observa-se que somente nas categorias *nenhum* ou *poucos problemas emocionais* a média de

erros na escrita das meninas foi maior que a dos meninos. Nas categorias seguintes, a média das meninas foi gradativamente diminuindo e a dos meninos aumentando significativamente.

Desta forma, a diferença entre as médias do total de erros por palavras nas diferentes categorias de problemas emocionais parece ser justificada pelo gênero masculino, ou seja, esta diferença melhor se configura conforme se agudizam os problemas emocionais dos meninos; já nas meninas, essa medida tende a diminuir.

Procurou-se ainda determinar os tipos específicos de problemas emocionais que caracterizavam as crianças com maiores problemas de aprendizagem e que apresentavam um maior comprometimento emocional. Assim, compararam-se todos os indicadores emocionais dos desenhos de figura humana nos grupos de crianças consideradas alfabetizadas e não alfabetizadas segundo o critério de Sisto (2001a). Os resultados indicaram que 5 dos 38 indicadores se diferenciavam estatisticamente para os dois grupos. São eles: sombreado do rosto ou parte do mesmo ($t=-3,11$, $p=0,00$), sombreado do corpo e/ou extremidades ($t=-2,76$, $p=0,00$), figura monstruosa ou grotesca ($t=-2,76$, $p=0,00$), braços curtos ($t=2,68$, $p=0,01$) e braços grudados ao corpo ($t=2,38$, $p=0,02$).

Esses dados informam acerca das características emocionais das crianças que concentraram maiores dificuldades na escrita. Pode-se dizer, com base nas interpretações desses indicadores fornecidas por Koppitz (1976), que essas crianças apresentam ansiedade, a qual pode ser referida às partes do desenho sombreadas ou suas funções e pobre autoconceito, ao lado de um marcado sentimento de inadequação, considerando-se ridículas, estranhas ou mal-integradas na sociedade.

Os sombreamentos da face e do corpo refletem angústias do indivíduo associadas a tais partes do corpo. Denotam ainda um intenso sentimento de culpa por conta de impulsos agressivos mal-elaborados, bem como ansiedade pela estatura e crescimento físico. Outro aspecto que se pode sugerir diz respeito a uma grande preocupação com impulsos sexuais. São crianças que apresentam dificuldades de comunicar-se com o mundo e com as pessoas, além de evidenciarem tendência ao retraimento, inibição dos impulsos e timidez. Finalmente, possuem um controle interno rígido e dificuldade de se ligar aos demais.

DISCUSSÃO

Parece haver consenso de que os aspectos cognitivos diferenciam-se dos emocionais, porém são indissociáveis, embora se tenham muitas questões

ainda a serem tratadas, como, por exemplo, se um pode determinar o outro. Nesse contexto, Piaget (1954) propõe que se devem considerar os aspectos afetivos em todos os atos inteligentes.

Das publicações encontradas na literatura que relacionam os aspectos afetivos às dificuldades para aprender, poucas se valeram do desenho da figura humana para analisar tais aspectos em crianças com problemas de aprendizagem; todavia, algumas merecem destaque. Nesse sentido, pode-se citar Eno (1981), que, utilizando o sistema de indicadores emocionais de Koppitz, observou uma alta incidência da omissão nos protocolos de crianças com dificuldades de aprendizagem, o que não foi observado no presente trabalho. Por outro lado, Koppitz (1976), conforme já comentado na introdução, procurou relacionar o rendimento acadêmico de crianças de 5 a 10 anos com os indicadores emocionais do desenho de figura humana, encontrando sete indicadores que discriminam bem os bons e maus alunos de jardins de infância e primeiros anos. Como se observa, mesmo os poucos trabalhos encontrados relacionaram itens específicos que crianças com problemas de aprendizagem possam apresentar, numa tentativa de identificar os possíveis problemas que as estão afetando. A presente investigação não se ateve somente a esses aspectos, mas procurou analisar as pontuações brutas dos desenhos, posteriormente categorizando-as conforme a intensidade dos problemas emocionais apresentados.

A hipótese inicialmente aventada foi confirmada, considerando-se que os erros na escrita aumentam em razão da intensidade dos problemas emocionais manifestos pelas crianças no desenho de figura humana. Nesse sentido a quantidade de problemas emocionais desses alunos está associada ao seu pior desempenho na escrita. Considerando-se que o tipo de pesquisa não permite relação de causa e efeito, essa seria uma área interessante de pesquisa, com vistas a saber se o sistema emocional dessas crianças se encontra nesse estado em razão do processo de fracassos que elas estão enfrentando ou se é um sistema emocional com indicativos de comprometimento que compromete a aquisição da escrita.

Com relação ao gênero, um dado interessante a se comentar consiste no fato de que este não apresenta relações significativas com nenhuma das variáveis em questão no presente trabalho, se tomadas separadamente. Entretanto, ao se analisarem as diferenças entre o gênero no que concerne aos erros na escrita nas diferentes categorias de problemas emocionais, observou-se que a diferença pode ser

justificada pelos meninos, dado que o aumento nos erros de escrita ocorre em razão dos problemas emocionais que eles apresentam. Desta forma, a afirmação de que as dificuldades de aprendizagem na escrita são acompanhadas por problemas emocionais parece estar mais relacionada às crianças do gênero masculino e não às do feminino. Nesse contexto, sugere-se que futuros estudos procurem trabalhar as possíveis causas dessa diferença observada.

Um dado interessante a se destacar consiste na diferença dos indicadores emocionais, tomados separadamente, de crianças com muitos e poucos problemas emocionais, que conseqüentemente apresentaram, de modo geral, a mesma tendência em relação às dificuldades de aprendizagem. Essa análise possibilitou, de certa forma, a composição de um perfil dessas crianças. Nesses termos, foram evidenciados altos níveis de ansiedade relacionada ao corpo e ao crescimento, o que é relativamente normal, considerando-se que essas crianças estão se descobrindo. Apresentaram ainda um autoconceito rebaixado, com intensos sentimentos de inadequação e de falta de integração na sociedade, associados a dificuldades de comunicação e relacionamento com os demais, denotando uma tendência ao retraimento e timidez. Ao lado disso, são caracterizadas por sentimentos de culpa, devido a impulsos agressivos mal-elaborados, além de preocupação excessiva com o controle dos impulsos sexuais.

Considerando-se os estudos levantados na literatura que procuraram, no mesmo sentido, caracterizar as crianças com dificuldades de aprendizagem, pôde-se encontrar que a fragilidade do autoconceito e problemas de comunicação e de relacionamento interpessoais constituíram características bastante encontradas nas crianças com essas características (Cruz, 1999; Fonseca, 1995; Margalit, 1989). Esses dados foram corroborados a partir dos achados no presente estudo.

Em contrapartida, Fonseca (1995) e Cruz (1999) ponderaram que tais crianças apresentariam falta de controle sobre si mesmas, o que não foi constatado, dado que as crianças estudadas concentraram um controle rígido dos impulsos, além de preocupação com esse fato. Ao lado disso, a falta de percepção e cooperação social e as dificuldades de ajustamento à realidade evidenciada por esses autores podem engendrar uma explicação acerca dos sentimentos de inadequação e falta de integração na sociedade encontrados a partir dos desenhos, podendo-se sugerir que esse problema na percepção desses aspectos produza tais sentimentos. Vale ressaltar que não foram

constatados sentimentos de oposição, narcisismo e negativismo nos protocolos das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Outro dado a se comentar diz respeito à controvérsia da literatura no que concerne à agressividade nessa população. Nesse sentido, vale citar Bazi (2003), que evidenciou um alto nível de agressividade nas crianças com problemas de aprendizagem. Já Margalit (1989) verificou o oposto. De fato, a presente pesquisa refuta esse último dado, sugerindo ainda que, por conta de uma alta carga de agressividade mal-elaborada, essas crianças evidenciam intensos sentimentos de culpa.

Finalmente, merece destaque, novamente, a pesquisa de Koppitz (1976), que observou que cinco indicadores diferenciavam significativamente as crianças com alto e baixo rendimento acadêmico, quais sejam: integração pobre, figura inclinada, omissão do corpo e braços e três ou mais figuras. O item figura monstruosa ou grotesca ocorreu com uma baixa frequência, não fornecendo dados significativos; todavia, foi verificado em protocolos de alunos medíocres. A esse respeito, vale comentar que o a autora aponta o indicador de três ou mais figuras como associado ao baixo rendimento acadêmico, o que no presente estudo não foi constatado. A interpretação fornecida para esses indicadores sugere instabilidade emocional, ansiedade e sentimentos de culpa, além de imaturidade, baixa auto-estima, dificuldades de relacionamento e carência de identidade. Desse modo, as únicas características não corroboradas a partir dos dados da presente pesquisa compreendem a imaturidade e falta de identidade, ao passo que todas as outras foram evidenciadas nos protocolos das crianças estudadas nesta pesquisa. Esse é um aspecto que convida a novos estudos para busca de eventuais causas desse fato.

Por fim, vale destacar que o presente estudo não pretendeu esgotar as relações existentes entre as duas variáveis em questão. Pelo contrário, ele se propôs aventar pontos de reflexões acerca da temática, visando subsidiar a atuação de professores e psicólogos no que concerne à intervenção psicopedagógica neste campo da aprendizagem, já que, como sugere Freire (1975), a reflexão só é reflexão se aponta para a prática. Assim, como aspectos que poderiam ser estudados podem-se citar a necessidade de pensar em iniciativas pedagógicas para um melhor aprendizado da linguagem escrita em sala de aula por parte de crianças com indicativos de problemas emocionais e a necessidade de pesquisas sobre formas de intervir em crianças com vistas a sanar ou pelo menos minimizar tais problemas.

REFERÊNCIAS

- Ajuriaguerra, J. & Grajan, A. (1995). *Manual de Psicopatologia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bazi, G.A. (2003). As dificuldades de aprendizagem na escrita e suas relações com traços de personalidade e emoções. *Tese de Doutorado*, Não-Publicada, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Beaumont, M. (1991). Reading between the lines: the Child's fear of meaning. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 5(3), 261-270.
- Bennett, V.D.C. (1964). Does size of figure drawing reflect self-concept? *Journal of Clinical Psychology*, 28, 227-286.
- Black, F. W. (1976). The size of human figure drawings of learning-disabled children. *Journal of Clinical Psychology*, 32, 736-741.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Deffenbaugh, S. A. (1997). *Learning disabilities and reading personnel in Connecticut schools: System-level coordination*. Connecticut: University of Hartford.
- Eno, L. (1981). Koppitz emotional indicators in the human-figure drawings of children with learning problems. *Journal of Special Education*, 15, 459-470.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Koppitz, E. M. (1976). *El dibujo de la figura human en los niños*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Margalit, M. (1989). Academic competence and social adjustment of boys with learning disabilities and boys with behavior disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), 41-45.
- Pacheco, L. & Sisto, F.F. (2003). Aprendizagem por interação e traços de personalidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 67-76.
- Piaget, J. (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris: Centre de Documentation Universitaire.
- Pintrich, P.R., Anderman, E.M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(6), 360-370.
- Sisto, F. F. (2001a). Dificuldades na 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. (2001b). 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. 19-39). Petrópolis: Vozes.
- Vane J.R. & Eisen V.W. (1962). The Goodenough Draw-a-man test and signs of maladjustment in Kindergarten children. *Journal of Clinical Psychology*, 21, 178-186.
- Vinsonhaler, J. F. (1982). *Diagnosing children with educational problems: characteristics of reading learning disabilities specialists and classroom teachers*. Michigan: Institute for Research on Teaching, College of Education.
- Wenz-Gross, M. & Siperstein, G.N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63, 183-193.

Recebido em 18/08/2004
Aceito em 04/11/2004