



Universidade Católica do Salvador
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea

ROSA MARIA DA MOTTA AZAMBUJA

**O VINCULO NAS RELAÇÕES FAMILIARES EM CRIANÇAS
COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

SALVADOR
2011

ROSA MARIA DA MOTTA AZAMBUJA

**O VINCULO NAS RELAÇÕES FAMILIARES EM CRIANÇAS
COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à Universidade Católica do Salvador como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea

Orientadora: Profa. Dra. Miriã Ramos Alves de Alcântara

Salvador
2011

Revisão e Formatação: Vanda Bastos

UCSAL. Sistema de Bibliotecas

A991 Azambuja, Rosa Maria da Motta.
O vínculo nas relações familiares em crianças com dificuldade de aprendizagem. – Salvador, 2011.
185 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica do Salvador.
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em
Família na Sociedade Contemporânea.

Orientação: Profa. Dra. Miriã Ramos Alves de Alcântara.

1. Vínculo familiar 2. Relações familiares 3. Dificuldade de
aprendizagem - Criança I. Título.

CDU316.356.2:159.953.5

TERMO DE APROVAÇÃO

ROSA MARIA DA MOTTA AZAMBUJA

O VINCULO NAS RELAÇÕES FAMILIARES EM CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em
Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador

Salvador, ... de de 2011

Banca Examinadora

Profa. Dra. Miriã Ramos Alves de Alcântara (Orientadora)
Universidade Católica do Salvador – UCSAL

Profa. Dra. Elaine Pedreira Rabinovich
Universidade Católica do Salvador - UCSAL

Profa. Dra. Débora Silva de Castro Pereira
Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública - EBMSP

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por conceder-me essa oportunidade de ter chegado nesse momento e declarar: *EBENEZER* - Até aqui me ajudou o Senhor.

A minha mãe, amiga, intercessora e referência de mulher para a nossa família.

A minha irmã, sempre terna, generosa e protetora, que me sustentou financeiramente ao longo do curso.

Aos meus sobrinhos queridos, de perto e de longe, que sempre rejubilaram com as minhas conquistas acadêmicas e profissionais.

Aos meus sobrinhos-netos, aos quais desejo deixar o legado das ideias e o incentivo de que sejam os meus percussores nessa caminhada de estudo e pesquisa.

Agradeço aos professores que, com sapiência, contribuíram significativamente para que eu conseguisse enxergar mais longe.

À Profa. Dra. Miriã Alves Ramos de Alcântara, minha orientadora, pelo acolhimento e por ter compartilhado comigo seus conhecimentos, sua competência, sua amizade e, também, o amor pelo estudo da família.

À Professora Dra. Elaine Rabinovich, professora querida, pelas preciosas contribuições e esclarecimentos ao analisar este trabalho desde o seu início, como projeto, até este momento final.

À Professora Dra. Débora Castro Pereira, amiga admirável, pela sua disponibilidade em examinar o conteúdo desta dissertação, colaborando para o seu aprimoramento com ideias e sugestões relevantes.

Agradeço à Bacharela em Letras, Vanda de Magalhães Bastos, pela amabilidade com que me acolheu como sua cliente e pelo profissionalismo na revisão deste trabalho.

Enfim, agradeço às três famílias que contribuíram para a realização desta pesquisa, em especial, aos pais que compartilharam as suas histórias e às crianças que estabeleceram comigo um vínculo de amor e amizade.

*E, sobre tudo isto, revesti-vos de amor,
que é o vínculo da perfeição.*

Colossenses 3:14

RESUMO

AZAMBUJA, Rosa Maria da Motta. O Vínculo nas Relações Familiares em Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. Salvador, 2011. Dissertação (Mestrado) – Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador UCSAL, Salvador, 2011. 185f.

Neste estudo, toma-se como objeto o vínculo familiar de crianças com baixo rendimento escolar adotando uma perspectiva relacional que permite observar a família como sujeito propenso a estabelecer relações significativas entre seus membros. Com o objetivo de analisar como a família lida com a dificuldade de aprendizagem da criança diante do baixo rendimento escolar, realizou-se um estudo de caso em uma escola particular de uma comunidade de camada popular da cidade do Salvador, cujo projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Participaram do estudo três crianças, duas estudantes de sete e oito anos de idade do segundo ano e um estudante de sete anos de idade do primeiro ano do Ensino Fundamental juntamente com seus pais. A partir da questão básica acerca do modo como os pais lidam com a dificuldade de aprendizagem de seus filhos, realizou-se dois procedimentos: avaliação da aprendizagem das crianças, utilizando instrumentos da perspectiva convergente de Visca e, em seguida, a análise da interação pais e filhos a partir de instrumentos da teoria sistêmica da família (jogo colaborativo e genograma). Identificou-se que as crianças manifestam vínculos familiares característicos de dependência; que as práticas educativas parentais são transmitidas através de um modelo autoritário com maior controle, regras impostas, pouco apoio à criança, muita exigência e pouco afeto; que as estratégias utilizadas para orientar o comportamento dos filhos são caracterizadas pela aplicação direta da força, incluindo punição física ou uso de ameaças; por fim, que as modalidades de ensino e aprendizagem presentes restringem o desenvolvimento de aprendizagem por reduzirem os espaços de escolha da criança. Além disso, a pesquisa aponta a qualidade da escola, a baixa escolaridade dos pais e o convívio em bairro violento como fatores que podem interferir na dificuldade de aprendizagem e que, portanto, necessitam ser melhor investigados em estudos futuros.

Palavras-chave: Vínculo. Relações familiares. Dificuldade de aprendizagem.

ABSTRACT

AZAMBUJA, Rosa Maria da Motta. The bond in family relationships in children with learning difficulty. Salvador, 2011. Thesis (MA) – Family in Contemporary Society at the Catholic University of Salvador – UCSAL, Salvador, 2011. 185f.

This study takes as its object the family ties of children with poor academic performance by adopting a relational perspective, which enables the observation of the family as a subject that is likely to establish meaningful relationships among its members. In order to analyze how the family deals with the child's learning difficulty in the face of his/her poor school performance, a case study was performed in a private school located in a lower-middle-class community in the city of Salvador, whose project was submitted and approved by the Committee of Ethics in Research. Three children took part in the study; two female students, at the age of seven and eight years, who study at the Second Grade of Elementary School, and one male student, at the age of seven, studying at the First Grade of ES; along with their parents. From the basic question, concerning the way parents deal with their children's difficulty of learning, two procedures were held: the assessment of the children's learning, using instruments from Visca's convergent perspective and, then, the analysis of the parent-child interaction, with instruments from the systems theory of the family (collaborative game and genogram). It was found that the children express family bonds characteristic of dependence; that the parental educative practices are conveyed through an authoritarian model with greater control, imposed rules, little support for the child, a lot of demand and lack of affection; that the strategies used by the parents to guide their children's behavior are characterized by the direct use of force, including physical punishment or the use of intimidation; ultimately, it was found that the present methods for teaching and learning restrict the development of learning because they reduce the child's spaces of choice. In addition, the research demonstrates the quality of the school, the low parental academic education and living in a violent neighborhood as factors that may interfere with learning difficulty and that, therefore, have to be better investigated in future studies.

Keywords: Bond. Family relationships. Learning difficulty.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Etapas do Diagnóstico Psicopedagógico, Salvador, Bahia, 2011	57
Figura 2 Genograma Familiar História 1: A Menina Admirada	63
Figura 3 Genograma Familiar História 2: A Menina Corajosa e Iluminada	69
Figura 4 Genograma Familiar História 3: O Menino Guerreiro	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Comparativo das queixas escolares de pais e da Coordenação Escolar – Entrevista Contratual com Pais ou Responsáveis – Salvador, Bahia, 2011	79
Quadro 2	Resumo do Jogo Colaborativo em Família – Salvador, Bahia, 2011 ...	80
Quadro 3	Entrevista Operatória Centrada na Criança – Salvador, Bahia, 2011 ..	83
Quadro 4	Técnica Projetiva Psicopedagógica Par Educativo Familiar – Salvador, Bahia, 2011	84
Quadro 5	Técnica Projetiva Psicopedagógica Par Educativo – Salvador, Bahia, 2011	86
Quadro 6	Técnica Projetiva Psicopedagógica: Coleção Papel de Cartas (CPC) – Salvador, Bahia, 2011	88
Quadro 7	Resumo das Provas Operatórias – Salvador, Bahia, 2011	89

LISTA DE SIGLAS

AVC	Acidente Vascular Cerebral
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPC	Coleção Papel de Cartas
EOCA	Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem
LT	Linha do Tempo
SNC	Sistema Nervoso Central
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ABORDAGEM RELACIONAL DA FAMÍLIA	18
1.1 O GENOGRAMA E A ESTRUTURA FAMILIAR: O ESTUDO DAS RELAÇÕES	22
1.2 O ESTUDO DO VÍNCULO NA FAMÍLIA	28
1.3 FAMÍLIA: AGENTE DE SOCIALIZAÇÃO	32
1.4 MODALIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FAMÍLIA	39
1.5 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E RELAÇÕES FAMILIARES	45
2 MÉTODO	51
2.1 DEFININDO A LINHA METODOLÓGICA	51
2.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	52
2.3 LOCAL E PARTICIPANTES	53
2.4 CRITÉRIOS DE ESCOLHA	54
2.5 PROCEDIMENTOS	54
2.5.1 AVALIAÇÃO PSICODIAGNÓSTICA DOS CASOS ESTUDADOS	56
2.5.2 FLUXOGRAMA DAS SESSÕES DE AVALIAÇÃO PSICODIAGNÓSTICA .	57
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
3.1 HISTÓRIA E DINÂMICA DAS RELAÇÕES FAMILIARES	59
3.1.1 HISTÓRIA 1: A MENINA ADMIRADA	59
3.1.1.1 Análise da História	61
3.1.1.2 Genograma Familiar	62
3.1.1.2.1 História da Genitora	63
3.1.1.2.2 História do Genitor	64
3.1.1.3 Análise do Genograma Familiar	65
3.1.2 HISTÓRIA 2: A MENINA CORAJOSA E ILUMINADA	66
3.1.2.1 Análise da História	68
3.1.2.2 Genograma Familiar	69
3.1.2.2.1 História da Mãe Adotiva	70
3.1.2.3 Análise do Genograma Familiar	71
3.1.3 HISTÓRIA 3: O MENINO GUERREIRO	72
3.1.3.1 Análise da História	73

3.1.3.2 Genograma Familiar	75
3.1.3.2.1 História da Genitora	76
3.1.3.3 Análise do Genograma Familiar	77
3.2 INSTRUMENTOS APLICADOS À FAMÍLIA	78
3.2.1 ENTREVISTA CONTRATUAL COM PAIS OU RESPONSÁVEIS	78
3.2.2 JOGO COLABORATIVO EM FAMÍLIA	80
3.3 INSTRUMENTOS APLICADOS À CRIANÇA	82
3.3.1 AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM (EOCA)	82
3.3.2 TÉCNICA PROJETIVA PSICOPEDAGÓGICA: PAR EDUCATIVO FAMILIAR	84
3.3.3 TÉCNICA PROJETIVA PSICOPEDAGÓGICA: PAR EDUCATIVO	85
3.3.4 TÉCNICA PROJETIVA PSICOPEDAGÓGICA: COLEÇÃO PAPEL DE CARTAS (CPC)	87
3.3.5 PROVAS OPERATÓRIAS PIAGETIANAS	89
3.3.5.1 Caso 1: A Menina Admirada	90
3.3.5.2 Caso 2: A Menina Corajosa e Iluminada	99
3.3.5.3 Caso 3: O Menino Guerreiro	108
3.3.6 ANÁLISE DOS TRÊS CASOS	118
3.3.7 INFORME PSICOPEDAGÓGICO ORAL E ESCRITO	119
3.3.7.1 Caso 1: A Menina Admirada	120
3.3.7.2 Caso 2: A Menina Corajosa e Iluminada	121
3.3.7.3 Caso 3: O Menino Guerreiro	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	
APÊNDICE A FICHA DE ENCAMINHAMENTO À ESCOLA	141
APÊNDICE B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	143
APÊNDICE C DOCUMENTOS ENCAMINHADOS PARA A APRECIÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FTC	147
APÊNDICE D PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FTC	151
ANEXOS	
ANEXO A FICHA CONTRATUAL COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS	155

ANEXO B	ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM (EOCA)	157
ANEXO C	PROVAS OPERATÓRIAS	159
ANEXO D	TÉCNICA PSICOPEDAGÓGICA PROJETIVA 1 – PAR EDUCATIVO	167
ANEXO E	TÉCNICA PSICOPEDAGÓGICA PROJETIVA 2 – PAR EDUCATIVO FAMILIAR	169
ANEXO F	TÉCNICA PSICOPEDAGÓGICA PROJETIVA 3 – COLEÇÃO PAPEL DE CARTAS (CPC)	171
ANEXO G	JOGO COLABORATIVO EM FAMÍLIA	177
ANEXO H	FICHA DE ENTREVISTA DE ANAMNESE	179
ANEXO I	GENOGRAMA	183
ANEXO J	FICHA DE INFORME PSICOPEDAGÓGICO	185

INTRODUÇÃO

A família é o grupo primário ao qual o indivíduo pertence segundo uma dinâmica que favorece vínculos particulares que irão interferir na formação da sua identidade. Para além de elementos determinados geneticamente, o desenvolvimento da identidade requer a interação com aspectos socioculturais, dentre os quais as estratégias parentais de criação, conhecidas no campo da Educação como modalidades de aprendizagem e que se formam de acordo com a história de aprendizagem da criança no âmbito familiar.

As modalidades de aprendizagem se constroem pelo modo como os adultos reconhecem e desejam a criança como sujeito aprendente e através do modo como o grupo familiar significa o ato de conhecer. Por esse motivo, dentro da perspectiva interdisciplinar, o sujeito jamais poderá ser compreendido de modo integral fora do seu campo familiar.

O tema do vínculo familiar entre crianças com dificuldades de aprendizagem foi pesquisado nas bases de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através dos descritores “vínculo x aprendizagem”; “problema de aprendizagem x família”; “aprendizagem escolar x família”, no período de 2006 a 2011. Foram encontrados 39 artigos, dos quais apenas 3 apresentavam relevância para o estudo. De um modo geral, a posição dos autores quanto ao vínculo é de que este é fundamental para a saúde mental, pois, desde os primeiros anos de vida possibilita construir, de maneira saudável, uma organização integrada das funções cognitivas, emocionais e sociais (ALMEIDA, 2011).

Com relação à temática problemas de aprendizagem e suas relações com a família, os autores discutem a influência mútua destes fatores evidenciando-se a importância da alteridade para a constituição de sujeitos autores de seu próprio pensar e com modalidades de interação que favoreçam a aprendizagem (BRAGA; SCOZ; MUNHOZ, 2007). Por fim, quando o assunto é família e aprendizagem escolar, declaram que muitas pesquisas têm sido dedicadas ao entendimento das causas do fracasso escolar, porém, a relação existente entre a família e os processos de aprendizagem não aparece claramente (CASARIM; RAMOS, 2007). Pode-se pensar que a aprendizagem e o desempenho escolar dependem,

primeiramente, da inter-relação familiar e, posteriormente, da relação professor-aluno. Portanto, torna-se oportuno o presente estudo sobre o vínculo nas relações familiares entre crianças com dificuldades de aprendizagem que busca compreender as questões relacionadas ao processo vincular da criança com dificuldade de aprendizagem com os pais/cuidadores e como estes lidam com a dificuldade de aprendizagem de seus filhos.

A motivação para a escolha deste tema surge do interesse profissional e da oportunidade de refletir e pesquisar sobre o vínculo na relação familiar e a criança com dificuldade de aprendizagem marcada pela necessidade de dar respostas aos impasses da clínica psicopedagógica à luz da base teórica apoiada em Donati (2008), Pichon Rivière (1980), Visca (1987), Fernandez (1990) e Chamat (2004).

Neste estudo, parte-se da hipótese de que a família de crianças com dificuldades de aprendizagem não se percebe como sujeito de educação e que as próprias dificuldades da criança podem ser desencadeadas pelas relações familiares. Por isso, crianças com baixo rendimento escolar podem ser beneficiadas pela atuação do profissional especialista em família que lhes possibilite sair dos rótulos que decorrem da posição de aluno com dificuldade de aprendizagem para construir uma nova relação com o conhecimento, pois, seja qual for a etiologia da dificuldade de aprendizagem (neurológica, emocional, cognitiva, genética), o grupo familiar é decisivo para conduzir e/ou resolver a situação. “Para compreender a dificuldade de aprendizagem deve-se buscar identificar as relações vinculares, os mitos, os segredos e as lealdades engajados no modelo de aprendizagem nas relações familiares”, diz Polity (2004).

A clínica psicopedagógica bem como a literatura se orienta com base nas seguintes indagações: Qual a qualidade do vínculo familiar entre crianças com baixo rendimento acadêmico? Como o vínculo da criança com os pais pode ser fortalecido? De que maneira se organizam as práticas educativas de famílias que possuem crianças com baixo rendimento escolar? Como se manifestam as modalidades ou estratégias de ensino-aprendizagem na dinâmica de interações cotidianas entre pais e filhos?

Essas questões-chaves orientaram o presente estudo que integra procedimentos de investigação utilizados na teoria sistêmica da família e na psicopedagogia. Desse modo, foram analisadas as interações entre pais e filhos a

partir de atividades lúdicas desenvolvidas por Farias e Cervený (jogo colaborativo e genograma) e utilizados instrumentos da perspectiva convergente de Visca.

O **objetivo geral** do estudo foi analisar como a família lida com a dificuldade de aprendizagem da criança diante do baixo rendimento escolar. Para isto, buscamos, como **objetivos específicos**

- identificar e analisar as concepções dos pais acerca da dificuldade de aprendizagem dos filhos com baixo rendimento escolar;
- reconhecer a modalidade de aprendizagem presente na interação entre pais e filhos em situação de ensino-aprendizagem; e
- comparar o rendimento escolar da criança com dificuldade de aprendizagem antes e após a avaliação psicopedagógica.

A análise dos dados obtidos respeitou a perspectiva teórica que orienta cada instrumento utilizado. Com a conclusão do estudo de caso, empreendeu-se a avaliação de todo o processo de investigação por parte dos pais e da coordenadora escolar, o que se revelou elemento importante para incrementar a discussão a respeito do tema, particularmente no que tange às intervenções diagnósticas e terapêuticas com a criança e com o seu grupo familiar.

Para fundamentar teoricamente este trabalho estruturou-se uma seção na qual busca-se apresentar o pensamento de estudiosos, principalmente, da Sociologia, Psicologia e Psicopedagogia.

No Capítulo 1, discute-se teoricamente as relações familiares, a estrutura familiar, a compreensão dos membros acerca do sistema de crenças e práticas sobre educação, suas origens, seus vínculos, os valores e o legado intergeracional.

O Capítulo 2 apresenta a metodologia utilizada na pesquisa.

O Capítulo 3 traz os resultados da coleta de dados e elementos de discussão.

Por fim, apresenta-se as considerações finais em relação à pesquisa e seus resultados.

1 ABORDAGEM RELACIONAL DA FAMÍLIA

A reflexão de pensadores como Pierpaolo Donati representa uma concepção de família e de vínculo social que integra um novo paradigma denominado “relacional” a explicitar, sistematizar e aprofundar aspectos já presentes em obras de autores brasileiros e italianos que investigam as relações familiares. Na perspectiva relacional, a família é entendida como rede de solidariedade e fonte de bens, um dos recursos mais importantes para a formação da pessoa e da sociedade e com grande repercussão na constituição de práticas solidárias nos diversos ambientes.

A abordagem relacional pega o melhor de cada abordagem, quer teórico, quer prático, e procura exprimi-las de uma maneira que funcione. A abordagem relacional não é sincrética, tenta ir ao coração da família no sentido de reconhecer a peculiaridade, a originalidade da relação familiar, como diferente de todas as outras relações (DONATI, 2008, p. 23).

Essa abordagem se revela fecunda no estudo de diferentes subsistemas da sociedade complexa, tendo já apresentado resultados especialmente significativos nas pesquisas em família bem como na intervenção de operadores sociais nesse campo. A abordagem relacional

[...] propõe-se a definir o que é família através da compreensão menos redutiva possível do modo de ser de uma relação social que é feita de referências simbólicas e de vínculos estruturais os quais dão vida a um fenômeno emergente que tem propriedades distintas (DONATI, 2008, p. 28).

O autor toma como chave interpretativa da sociedade, nos seus diversos aspectos e dimensões, a relação social que se estabelece entre sujeitos humanos ao interagirem nas diversas circunstâncias da vida. Afinal, o que é relação social? O que significa estar em relação com outras pessoas? O que se quer dizer com os fatos sociais são realidades relacionais?

Fundamentando-se na teoria sociológica de autores diversos, dentre os quais Marcel Mauss (1974), Donati entende que toda relação implica em uma troca não somente de tipo econômico. Na relação, tem origem uma ação recíproca entre sujeitos sociais que geram ou atualizam um vínculo que pode ser percebido e experimentado como recurso ou como amarra.

[...] Podemos dizer que a relação social é aquela referência – simbólica e intencional – que conecta sujeitos sociais na medida em que atualiza ou gera um vínculo entre eles, isto é, enquanto expressa sua ‘ação recíproca’. Esta consiste na influência que os termos da relação têm um sobre o outro e no efeito de reciprocidade emergente entre eles (DONATI, 2008, p. 25).

Justificando esse ponto de vista, o autor considera que se trata de tomar como objeto de estudo sociológico a própria relação social na sua contingência e variabilidade, na capacidade que tem de estabelecer vínculos, construí-los ou dissolvê-los, convergindo com outros para realizar algum tipo de intercâmbio, para cooperar ou para conflitar-se. No aspecto de convergência com o outro, Donati insere a abordagem relacional da família:

A perspectiva relacional é um modo de conhecer e um modo de intervir sobre a família, que abre uma nova perspectiva de estudo, pois constitui uma abordagem teórica, uma nova maneira de conhecer a família, ou melhor, reconhecê-la nas suas características, nos seus fatores constitutivos. Mas, ao mesmo tempo, tem utilidade operativa para planejar e realizar intervenções na realidade familiar quer no plano das políticas sociais, nacionais e supranacionais, quer no nível micro, através do atendimento a famílias portadoras de necessidades (2008, p. 27).

Nesse sentido, focalizar a atenção sobre a família como relação permite contemplar diversas dimensões. A teoria relacional propõe um modo de observar a família, avaliar a situação e intervir, segundo uma visão, um método de abordagem relacional – a observação deve ser relacional, o diagnóstico deve ser relacional e a intervenção deve ser relacional –, no sentido de que a observação deve olhar as relações, pois os problemas da família nascem nas relações e não nos indivíduos e implicam comportamentos e reações individuais: por exemplo, em um caso em que a família tem uma criança em dificuldade, desadaptada, isto acontece porque a relação entre a criança e os pais não funcionou (DONATI, 2008).

O autor justifica que a observação relacional segue um diagnóstico relacional tornando possível identificar como são organizadas as relações familiares, pois, somente se pode compreender e avaliar a família em razão da sua própria origem e, assim, o modo como é gerada e o modelo constituído são os pontos iniciais do estudo sobre as relações sociais familiares.

Sob uma perspectiva histórica, o modelo de família que tínhamos era vinculado ao modelo patriarcal, como bem representado na obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala* (1987), escrita no início do século XX. Dada a relevância desse construto social sobre o conceito de família, expõe-se, a seguir, o perfil da família brasileira a partir do século XX, na perspectiva do vínculo parental (SAMARA, 2002).

Antigamente, a família era um todo unificado, não havia uma individualização tão acentuada dos seus membros. Hoje, as pessoas têm mais mobilidade, vivem muitas relações e interagem com muitos ambientes. Porém, o contexto atual da sociedade faz emergir a complexidade dos fatores que constituem a relação familiar e, ao mesmo tempo, a relativa autonomia (DONATI, 2008; SINGLY, 2007).

Podemos dizer que a família participa dos dinamismos próprios das relações sociais e sofre as influências do contexto político-econômico-cultural no qual está imersa. A perda de validade de valores e de modelos da tradição e a incerteza a respeito das novas propostas que se apresentam desafiam a família a conviver com alguma fluidez e abrem um leque de possibilidades que valorizam a criatividade em uma dinâmica do tipo tentativa de acerto/erro. A família contemporânea se caracteriza por uma grande variedade de formas que documentam a inadequação dos diversos modelos da tradição para compreender os grupos familiares da atualidade (PETRINI, 2007).

As relações entre pais e filhos ganham respeito e flexibilidade e deixam os modelos centrados na autoridade e na disciplina, enquanto são incorporados os valores do diálogo, da negociação, tolerância, no horizonte de um amplo pluralismo ético e democrático (BIASOLI-ALVES; SIMIONATO-TOZO; SAGIM, 2006). Verifica-se uma intensidade maior de dedicação e de investimento de recursos, especialmente com relação à saúde e à educação, comportamentos que estão associados ao número menor de filhos que o casal está disposto a criar, de acordo com um planejamento mais ou menos rigoroso. Com isso, aumenta a expectativa de gratificação emocional e afetiva dos pais em relação aos filhos (PETRINI, 2007).

Justificando esse ponto de vista, Petrini aponta algumas mudanças intergeracionais que ocorreram na família nas últimas décadas:

As novas gerações divergem da geração dos adultos e dos avós, quanto às metas que merecem ser perseguidas, aos critérios para discernir o que vale ou o que deve ser descartado. As novas gerações experimentam, muitas vezes, uma distância e uma estranheza com relação aos pais e à geração mais velha em geral. Um confronto sistemático a respeito de aspectos relevantes da existência é, muitas vezes, recusado, sendo considerado desgastante e improdutivo, enquanto costuma ser valorizado o ambiente da afetividade familiar. No cotidiano, prevalece a busca pela maior acomodação e o diálogo é substituído por negociações pontuais. Os vínculos que ligam avós, pais e filhos, tendem, nesse ambiente, a se modificar. Nos últimos tempos, a imprensa veicula atos de violência entre gerações, como o parricídio, matricídio e assassinatos de filhos por parte do pai, deixando entrever quão profunda e grave é a distância que foi construída entre as gerações (PETRINI, 2007, p. 209).

O autor indica o aumento das famílias monoparentais¹ chefiadas por mulheres, uma crescente matrifocalidade², que deixa com a mulher as maiores responsabilidades para sustentar e educar os filhos, devendo administrar a casa e ter, de fato, dupla jornada de trabalho. No cotidiano, prevalecem formas de acomodação prática e o diálogo é substituído por negociações pontuais.

Petrini (2007) acrescenta que os vínculos de pertença que ligam os pais aos filhos e vice-versa tendem, nesse ambiente, a ser mais frouxos. Os pais reclamam que o mundo ao qual os filhos se referem como “superado” na realidade é por eles ignorado e descartado sem o receio de perder algo de interessante. Nos últimos tempos, a imprensa noticia atos de grave violência entre pais e filhos, chegando ao parricídio, ao matricídio e ao assassinato do filho por parte do velho pai, deixando entrever quão profunda e grave é a distância que foi construída entre as gerações.

No entanto, o termo *geração* tem uma profundidade semântica bem maior. É interessante revelar que a sua raiz *gen* o remete a gerar e, ao dizer geração, isso indica, essencialmente, uma relação entre as gerações, portanto, refletir acerca das gerações implica ver não uma simples sucessão temporal, mas o que liga de modo profundo e responsável quem precede e quem segue na genealogia familiar, e por analogia, naquela social (SCABINI, 2007).

¹ O conceito de “família monoparental” se refere, em sociologia da família e nos estudos de política social, a uma mãe ou um pai que vive sem cônjuge e com filhos dependentes.

² Considera-se “matrifocalidade” a situação daquela família formada por uma mulher que não está em união conjugal, ou que seja viúva, e que tem, pelo menos, um filho menor.

1.1 O GENOGRAMA E A ESTRUTURA FAMILIAR: O ESTUDO DAS RELAÇÕES

Pesquisas comprovam que a utilização do genograma tem se mostrado adequada em estudos que englobam a dinâmica e a estrutura das famílias. Diversos autores entendem que o genograma, como instrumento de pesquisa, se destaca por sua praticidade e organização na apresentação dos dados, prestando-se perfeitamente para o estudo do desenvolvimento emocional, principalmente quando se pretende investigar o impacto de eventos estressores horizontais e verticais no desenvolvimento infantil bem como os padrões de relacionamento entre a família atual e de origem (WENDT; CREPALDI, 2008; CASTOLDI; LOPES; PRATI, 2006).

O genograma, também chamado de genetograma (CARTER, MCGOLDRICK, 1995), é a representação gráfica realizada através de símbolos que incluem, basicamente, círculos, quadrados e linhas. Trata-se de um instrumento amplamente utilizado na Terapia Familiar da composição familiar e dos relacionamentos básicos em, pelo menos, três gerações (WENDT; CREPALDI, 2008) e sua aplicação tem sido difundida em pesquisas sobre família (CERVENY, 1994; AMAZONAS et al., 2003; CASTOLDI; LOPES; PRATI, 2006). Ele permite, de uma forma rápida e clara, visualizar quais são os membros que constituem a família, tenham eles vínculos consanguíneos ou não, identificando a idade e a ocupação (profissão/escolaridade) de cada pessoa, além de retratar o lugar ocupado por cada um dentro da estrutura familiar.

Através do genograma, pode-se saber qual é a família atual do sujeito identificado; qual a situação dos casais (se ocorreu separação, divórcio ou concubinato e há quanto tempo foi); constatar a ocorrência de adoção, aborto, de natimorto ou de nascimento de gêmeos assim como outras informações relevantes que podem ser incluídas (CASTOLDI, LOPES, PRATI, 2006, p. 295).

Quando aos padrões de interação familiar, pode-se registrar, através do genograma, a ocorrência de relacionamentos muito próximos, relacionamentos conflituados, relacionamentos distantes, rompimentos, desavenças ou relacionamentos fusionados e conflituados, entre duas ou mais pessoas. Entendemos que a qualidade dos vínculos estabelecidos entre os familiares das crianças em período de adaptação escolar e destes com a sua família de origem pode garantir maior estabilidade neste momento de transição do ciclo vital (CARTER; MCGOLDRICK, 1995, p. 42).

Colaborando com esse ponto de vista, Mcgoldrick e Gerson (2005) e Wendt e Crepaldi (2008) declaram que, na terapia e no aconselhamento familiar, o genograma é utilizado como um instrumento para engajar a família, destravar o sistema, rever dificuldades familiares, verificar a composição, clarificar os padrões relacionais familiares e identificar a família extensa. Frequentemente, sua confecção esclarece a demanda existente por trás da queixa explicitada pela família.

O uso do genograma no campo da terapia e do aconselhamento familiar é geralmente associado à teoria dos sistemas familiares de Bowen (1991) que, no início de seu trabalho com famílias, propôs a utilização de um diagrama familiar que auxiliaria a coletar e organizar importantes dados sobre o sistema familiar multigeracional, de modo que, passado e presente poderiam ser examinados para se obter possíveis informações sobre o futuro. Através desse instrumento, que foi renomeado por Guerin (1972) como Genograma Familiar (WENDT; CREPALDI, 2008), é possível acessar os principais mitos e crenças que norteiam a vida da família e que tendem a ser transmitidos ao longo das gerações e podem guiar a formação e a ruptura dos relacionamentos:

O Genograma representa o mapeamento gráfico da 'história e do padrão familiar, mostrando a estrutura básica, a demografia, o funcionamento e os relacionamentos da família', configurando-se como um gráfico sumário dos dados coletados. O Genograma explicita a estrutura familiar ao longo de várias gerações e das etapas do ciclo de vida familiar, além dos movimentos emocionais a ele associados (MCGOLDRICK; GERSON, 1995, p. 145).

Através do mapeamento gráfico da estrutura familiar será possível perceber se a convivência familiar apresenta conflitos, disputas, ausências, escassez de recursos materiais, agressividade e, em alguns casos, desvios do comportamento e violência, dizem Marzotto e Tamanza (2007), para os quais, na fase inicial da aplicação, o genograma ajuda a nomear todos os personagens da comédia ou tragédia familiar, as relações que se dão entre eles, dando a cada um uma posição na geografia relacional do grupo familiar.

Dentre as vantagens do genograma, a literatura reconhece, em especial, a análise da estrutura familiar como um grupo que possui uma história, a identificação de limites, hierarquia, alianças internas e externas no ambiente social e que este permite avaliar a mudança da organização familiar através do tempo podendo dar

luz ao futuro (CERVENY, 1994). Além disso, dá a conhecer a coesão intrafamiliar em nível de comunicação, de percepção recíproca nas rodas familiares, os hábitos para o diálogo, códigos afetivos etc. e ajuda a obter essas informações mantendo alguma distância, permitindo reconstruir a geografia das relações e verificar as respectivas colocações das redes dos vínculos familiares (MARZOTTO; TAMANZA, 2007).

Em termos de suas vantagens como instrumento de pesquisa, entende-se que o mediador pode obter um grande número de informações, desvincula-se do tema do conflito entre os membros da família sem um objetivo terapêutico e oferece oportunidade útil para a competência dos pais em separação/divórcio ou outra transição crítica.

Considerar o vínculo entre as gerações significa, então, enfrentar a evidência de que as gerações precedentes têm responsabilidade específica no favorecer ou obstacularizar aquelas que lhes sucedem. Tal aspecto é considerado, sobretudo, nas relações entre condições materiais ou ambientais de vida, desenvolvimento sustentável ou da igualdade como critério adaptivo-alocativo, como redistribuição de recursos.

Mas, para uma geração se desenvolver e, por isso, ser, por sua vez, fecunda não depende apenas da salvaguarda e da transmissão dos bens materiais, mas, principalmente, da salvaguarda e da transmissão do patrimônio afetivo, moral e de valores que as gerações precedentes disponibilizam para as sucessivas e que estes últimos decidam quais merecem ser acolhidos e se empenhem, por sua vez, em transmiti-los dando-lhes um caráter próprio (SCABINI; CIGOLI, 2007).

Portanto, para Scabini e Cigoli (2007), refletir acerca das gerações é um longo pensar e esta ampla reflexão não encadeia deterministicamente os tipos de gerações seguintes, mas é um pensamento absorto e reflexivo que deixa espaço à imprevisibilidade dos acontecimentos. A transmissão entre as gerações não é uma transferência mecânica, mas uma troca, em grande parte inconsciente, porém, marcada pela liberdade, e por isso, pelo risco, seja da parte de quem oferece como de quem recebe.

Nesse sentido, é que se faz necessária uma visão relacional para compreender a realidade e, de modo especial, a família, em ambiente complexo. No entanto, a maioria das teorias não consegue compreender como, mesmo

diferenciando-se de todas as outras relações, a família permanece uma experiência vital (DONATI, 2008).

A teoria relacional procura explicar porque a família é tão importante na vida dos indivíduos.

Algumas teorias dizem que quanto mais a sociedade se torna complexa mais a família desaparece, no entanto, a experiência cotidiana atesta o contrário. A família ainda conta muito, mas não se consegue oferecer razões que expliquem adequadamente porque ela conta e, sobretudo, resulta difícil encontrar um lugar para a família na sociedade de amanhã. Por isso, difunde-se uma percepção que atribui à família, como fenômeno global, uma extrema volatilidade, porque a sociedade contemporânea se caracteriza por uma intensa criação de relações e, ao mesmo tempo, por uma destruição contínua de relações. A teoria relacional deve ser complexa para estar à altura da complexidade que está se criando na sociedade globalizada (DONATI, 2008, p. 30).

Acentua Donati (2008) que alguns estudiosos afirmam, explicitamente ou mesmo de maneira velada, que a família passa por um processo de mudança (ROUDINESCO, 2003; PETRINI, 2007) e considera que, na realidade, esses estudiosos não conseguem enxergar como a família se regenera para alcançar a estabilidade psicológica e afetiva necessária para enfrentar os desafios da existência na sociedade moderna, pois, nesse sentido, esta, como talvez nenhuma outra estrutura na sociedade humana, é dotada de um considerável potencial para a mudança e para se tornar um recurso para a sociedade, asseveram Bastos, Alcântara e Ferreira-Santos (2002).

Historicamente, as mudanças na família se configuraram em três fases: a primeira, dita “tradicional”, assegurava a transmissão do patrimônio e era regida pelo poder do pai, transposição direta para o seio do privado, do direito divino dos reis reconhecido publicamente no regime da monarquia, estabelecida em um mundo imutável; a segunda, a fase “moderna”, regida por uma lógica afetiva, romântica, em que o casal se escolhia sem a interferência dos pais procurando uma satisfação amorosa e sentimental, sendo que o poder e o direito sobre os filhos era dividido entre os pais e o Estado e/ou entre pais e mães. Finalmente, a terceira, dita “contemporânea ou pós-moderna” na qual a transmissão da autoridade se torna mais complexa em função das rupturas e recomposições que a família vem sofrendo (ROUDINESCO, 2003).

A família se encontra, portanto, em constante mudança por participar dos dinamismos próprios das relações sociais. O processo social dos últimos séculos acelerou essas mudanças, com consequências substanciais em todos os aspectos da convivência humana.

A família, integrada nesse contexto, necessariamente passa por transformações de tal magnitude, que parece prestes a desaparecer. A investigação científica mais recente, no Brasil e no exterior, acumula dados que descrevem um enfraquecimento das relações familiares, mas identifica também indícios e evidências de uma surpreendente vitalidade do ideal familiar (PETRINI, 2003, p. 11).

Nos estudos desses últimos anos, a família emerge como *locus* privilegiado e adequado ao desenvolvimento humano e social para o qual convergem as mais diferentes linhas de análise. Nesse aspecto, a família é um espaço de convivência humana ao qual cada um pertence.

Pertencer a um conjunto de pessoas, que constituem uma família, por meio de vínculos complexos e profundos, realiza a pessoa como pai ou mãe, como esposo ou esposa, como filho ou filha, como irmão ou neto ou avô, como homem e como mulher (PETRINI, 2003, p. 12).

Nesse sentido, torna-se interessante a aplicação da teoria relacional. Donati (2008) propõe um modo de observar a família, de avaliar a situação e de intervir segundo o método relacional em que a observação, o diagnóstico e a intervenção devem ser relacionais, a observação deve focalizar as relações, pois os problemas da família, que nascem nas relações e não nos indivíduos, implicam comportamentos e reações individuais, mas se situam no espaço das relações, e quando se toma os indivíduos como ponto de partida não se chega às relações. Pelo contrário, partindo das relações é que se encontram os indivíduos. Convida, ainda, o autor a observar a matriz genética da família, tendo em conta que a relação social é feita de referências simbólicas compartilhadas e de vínculos estruturais livremente assumidos: “Somente se pode compreender e avaliar a família em razão da sua própria origem”. Assim, o modo como é gerada a família é o ponto inicial do estudo sobre as relações sociais familiares.

Justificando esse ponto de vista, Donati (2008) declara que a abordagem relacional não somente favorece a pesquisa científica, mas é importante também para os operadores sociais chamados a intervir nas famílias em qualquer situação. A intervenção deve ser sobre as relações e *a partir das* relações.

A intervenção consiste numa orientação relacional, que procura intervir sobre as relações, enriquecendo-as, numa operação definida como *empowerment*³. Procura-se ativar positivamente a relação. A orientação relacional é promocional, não é diretiva, não diz à mãe: deve fazer assim. Procura-se levar as pessoas a se darem conta que se relacionando de outro modo podem resolver positivamente seus problemas e ficarem satisfeitas (DONATI, 2008, p. 32).

Acrescenta, ainda, o autor que a abordagem relacional deve dar vida a técnicas capazes de fazer com que as famílias consigam se regenerar como famílias.

Para tal faz-se necessário apoiar a família, analisar suas situações familiares e promover intervenções que procuram melhorar as capacidades de regenerar e aumentar o capital social familiar, ou seja, as relações de confiança, cooperação, crescimento (DONATI, 2008, p. 32).

Depois de uma breve descrição da teoria relacional, em especial quanto ao tema família, percebe-se a sua relevância por ser ela o lugar da primeira socialização e por desempenhar funções socialmente importantes junto aos seus membros, constituindo, assim, um ponto nevrálgico com relação a um amplo conjunto de necessidades. Com efeito, quando a família se encontra em situação de fragilidade e ausente da existência das pessoas, os problemas enfrentados tendem a se agravar. Porém, à proporção que a família consegue interagir dentro das novas circunstâncias socioculturais, ela tende a superá-los.

A família é, portanto, um sujeito social, alvo estratégico de políticas públicas que venham a atuar no sentido de promovê-la enquanto rede social eficaz, conduzindo, através do seu fortalecimento, para o desenvolvimento de toda a sociedade.

³ Empoderamento ou fortalecimento.

1.2 O ESTUDO DO VÍNCULO NA FAMÍLIA

A palavra vínculo é derivada do latim *vinculum*, raiz etimológica *vincer* que significa “união, nó, laço ou ligadura de uma coisa a outra”. Usa-se como expressão duradoura de estar com o outro.

A esse respeito, Berenstein (2002) refere o vínculo na família como “o eixo central que sustenta o estar com os outros”. Portanto, a estrutura vincular só pode ser conhecida pelos sujeitos através da pertença, que significa e designa um lugar a ser ocupado pelo sujeito na estrutura vincular do conjunto. Dessa maneira, transita-se de um pensar identitário a um pensar em vínculo no qual o fazer com os outros tem um lugar fundamental. Esse fazer se produz no presente: trata-se de apresentações, isto é, de novidades que se dão a partir desse “entre nós” enquanto presenças e que só surgem da experiência subjetiva vincular.

Em uma perspectiva interpessoal, Carvalho, Politano e Franco (2007) apontam o conceito de vínculo na teorização psicológica, remetendo-nos a Bowlby, (2002) que concebe o vínculo mãe-filho/adulto-cuidador de criança, denominado apego (*attachment*), como uma adaptação fundamental da espécie humana, uma necessidade tão primária quanto a satisfação da fome ou da sede. Justificam essa necessidade e os mecanismos pelos quais se realiza pela ontogênese, que teria sido criada no decorrer da evolução humana em função da importância da proximidade com o adulto para a proteção e o desenvolvimento da criança que nasce em condições de absoluta dependência de cuidados do outro e de adaptação básica.

O apego é um processo de estabelecimento que se inicia, possivelmente, já na vida intrauterina e vai se manifestar em termos comportamentais, podendo ser compreendido como o conjunto de comportamentos do bebê, que se caracteriza não somente pela busca de proximidade física da mãe, mas, também, pela exploração do ambiente (CARVALHO, 2005; CARVALHO et al., 2006). Nesse sentido Bee (1996) acrescenta que o apego do bebê com a mãe é visto como uma base segura a partir da qual o bebê pode explorar o mundo e experimentar outras relações.

O apego seria um mecanismo caracteristicamente diádico, e preferencialmente de uma única díade. A criança pode formar diversos apegos com diferentes pessoas, mas cada relação diádica

continua sendo pensada como uma unidade em si, com propriedades próprias (CARVALHO, 2005, p. 185).

A relação diádica ocorre sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de outra pessoa ou delas participa (CARVALHO, 2005), uma vez que o vínculo afetivo requer a relação interpessoal e uma atividade compartilhada. Bee (1996) a considera como uma variação do vínculo afetivo em que existe a necessidade da presença do outro e um acréscimo na sensação de segurança por esta presença.

Essa mesma autora utiliza o relacionamento pais–bebês para deixar clara a diferença entre apego e vínculo afetivo (este originário do anterior). O sentimento do bebê em relação a seus pais é um apego, na medida em que ele sente nos pais a base segura para explorar e conhecer o mundo à sua volta. O sentimento dos pais em relação ao filho é mais corretamente descrito como vínculo afetivo, já que os pais não experimentam aumento em seu senso de segurança na presença do filho e tampouco o filho tem para eles a característica de base segura.

Segundo Bohoslavsky (2006) na perspectiva da Psicanálise, as relações entre as pessoas podem ser definidas por três tipos de vínculos, ainda que se reconheça a existência de outros nas relações mais complexas. São eles: o vínculo de dependência, que traz em seu bojo um modelo intergeracional entre pais e filhos, vínculo este sempre presente no ato de ensinar e que se manifesta na concepção de que o professor sabe mais do que o aluno, que deve protegê-lo para que não cometa erros, que pode julgá-lo e determinar a legitimidade dos seus interesses e que pode determinar a comunicação possível com o educando. Outro vínculo é o da cooperação e mutualidade, caracterizado por um modelo intersexual, entre casal, e fraterno – irmão e irmã –, além de um vínculo de competição ou rivalidade intergeracional, sexual ou fraterno. Esses três tipos de vínculos foram aprendidos no seio da família e é o primeiro contexto socializante.

Sobre o conceito de vínculo, Almeida traz o argumento de Pichon Rivière:

Vínculo 'é um conceito instrumental em Psicologia Social que assume determinada estrutura e é manejável operacionalmente'. Ele é sempre social, mesmo sendo com uma só pessoa; por meio da relação com este sujeito, repete-se uma história de vínculos determinados em um tempo e em espaços próprios. Vínculo está diretamente ligado às noções de papel, status e de comunicação. Para compreender o que é vínculo normal 'devemos partir da análise

de uma das principais características das relações de objeto: o objeto diferenciado e o não diferenciado; isso é das relações de independência e dependência' (ALMEIDA, 2011, p. 204).

Os vínculos de um sujeito podem ser estudados sob uma perspectiva histórica, que destaca a gênese e a evolução das relações vinculares e, também, em uma outra perspectiva, a-histórica, que complementa a anterior, focalizando seu interesse no presente. Aos estudos na perspectiva histórica, interessam os primeiros contatos (com a figura materna) que colaborarão significativamente na construção da primeira matriz de reação afetiva e nas situações posteriores, ao longo da vida, cada qual incidindo sobre as experiências anteriores e modificando-as, positiva ou negativamente. Já a perspectiva a-histórica faz um corte transversal que prescinde, por razões metodológicas, dos vínculos anteriores. Ambas se complementam por focalizarem o sujeito em sua anterioridade e atualidade (VISCA, 1991, p. 45).

O estudo do vínculo na família nos remete a uma relação simbólica e estrutural que liga as pessoas entre si em um projeto de vida entrelaçando-as em uma dimensão horizontal (a do casal) e uma dimensão vertical (a descendência e a ascendência) que supõem a geração e a educação de filhos (PETRINI, 2003). Na dimensão vertical, a família proporciona condições para que a criança seja acolhida e amada desde quando ainda no ventre materno e, em seguida, nas diversas etapas do desenvolvimento até a maturidade. Ela experimenta a positividade de pertencer a pai e mãe não como um objeto, mas como pessoa, no respeito e no diálogo, em contexto afetivo.

Na família, a criança faz experiências e aprende a conviver com a diferença (sexual, de idade, de temperamento, etc.) como algo positivo, educando-se a viver relacionamentos interpessoais de colaboração, serviço recíproco, tolerância, indispensáveis para um equilibrado desenvolvimento (PETRINI, 2003, p. 22).

Podemos então, perguntar precisamente: qual é o papel dos pais nessa fase de desenvolvimento dos filhos? Essa tarefa é a de tomar conta, de forma responsável, dos filhos (CIGOLI; SCABINI, 2006; SCABINI; CIGOLI, 2007), um papel que é denominado “cuidado responsável” em que o termo cuidado remete à qualidade afetiva dos vínculos, enquanto responsabilidade se refere, principalmente, à ética.

Na perspectiva relacional simbólica estrutural, os vínculos familiares são vistos a partir de dois de seus eixos característicos: afetividade e ética. A família, de fato, é o lugar dos afetos mais profundos assim como das responsabilidades mais rigorosas. Para os autores, a expressão “cuidado responsável” exprime a função parental.

Refletindo sobre esta expressão, surgem as questões: O que exprime a função parental? O que quer dizer tomar conta responsabilmente dos próprios filhos, de modo concreto? O que os pais garantem aos filhos, de maneira privilegiada e incondicional?

Na pesquisa sobre o desenvolvimento humano, entende-se que o cuidado responsável que os pais exercem ao lidar com os filhos se expressa em dois níveis: na garantia da confiança, afeto (polo afetivo), mas, também, na transmissão do pertencer, em dar direção ao crescimento, encorajar o impulso emancipatório dos filhos, o que implica, necessariamente, o saber e o querer dar regras (polo ético). Vale a pena precisar que, apesar de a dimensão afetiva do cuidado e do sustento se referir, cultural e simbolicamente, à figura materna e a ética do compromisso e orientação, à figura paterna, na realidade, o cuidado responsável representa uma tarefa conjunta da qual ambos os genitores devem se encarregar, mesmo na diversidade e especificidade de seus papéis.

A função materna (*matris munus*) se exprime no dom da vida, em oferecer cuidado, proteção, afeto e limite. O afeto permite ao filho se sentir amado, assimilar calor, adquirir uma segurança de base que o leve a desenvolver autoconfiança e a abrir-se aos outros e ao mundo. Esse aspecto afetivo não se reduz ao cuidado dispensado ao neonato, mas constitui um “observatório psíquico” de confiança e de esperança ao qual recorrer ao longo da existência para combater a angústia e enfrentar as dificuldades.

A função paterna (*patris munus*) está ligada ao polo ético, ao respeito pela justiça e pela equidade nas relações, à herança e à transmissão de bens materiais e morais e se expressa nos valores, nas normas educativas da vida familiar, no senso de pertença bem como nas tradições a respeitar. A regra fornece um critério para diferenciar o que é bem do que é mal, delimita um caminho a percorrer, indica uma direção para a qual tender. Além disso, coloca a criança diante do senso de limite e permite fazer a experiência da recusa e da frustração, importantes para o crescimento e o desenvolvimento da identidade e fundamental durante a própria

adolescência pelo seu valor de emancipação no percurso em direção à autonomia (CIGOLI; SCABINI, 2006).

No próprio ordenamento jurídico, pode-se encontrar o cuidado parental e os seus desdobramentos que mais influem sobre uma política familiar. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) inaugura o princípio da corresponsabilidade da família, da sociedade e do Estado, com absoluta prioridade, e, em respeito ao melhor interesse da criança e do adolescente, favorece as condições para o seu desenvolvimento integral (ECA, art. 4º). Tendo a família posição prioritária na atenção a esses sujeitos, reflete-se acerca dos desdobramentos do direito e das práticas educativas no cuidado concreto e cotidiano dos pais em relação aos filhos. O que os pais garantem aos filhos de maneira privilegiada e incondicional?

É fundamental que os pais saibam garantir ao(s) filho(s) ambos os aspectos do cuidado – afeto e regras – visto que o empobrecimento ou, até mesmo, a falta de um ou de outro aspecto, comporta riscos para o crescimento. Afeto e regras não constituem, portanto, escolhas alternativas e inconciliáveis, representam os dois polos da relação educativa, o que vem significar que os pais são chamados diariamente a redefinir o seu pacto parental e a recompor sempre um novo e mais adequado equilíbrio entre as dimensões afetivas e éticas que qualificam os vínculos familiares (SCABINI; IAFRATE, 2003).

O itinerário do vínculo pais-filhos segue essa trajetória não linear, mas dinâmica e integradora: dar a vida, cuidar, deixar caminhar (SCABINI; CIGOLI, 2007). Com esse percurso, se expressa bem a tarefa do adulto parental que é chamado a construir um vínculo confiável com quem gerou, quanto a favorecer e promover o progressivo incentivo à aquisição de autonomia, que não deve ser aqui entendida como oposição, ruptura de vínculos ou independência reativa; ela diz respeito à atitude de responder por si mesmo a partir do reconhecimento do próprio pertencer: uma boa combinação de senso de pertencimento e senso de unicidade (SCABINI, 2011).

1.3 FAMÍLIA: AGENTE DE SOCIALIZAÇÃO

Na concepção de Biasoli-Alves (2002), a família é o agente principal de socialização primária porque determina as práticas de educação da prole, organiza o

ambiente da criança e estabelece maneiras e limites para as interações entre pais e filhos.

Piccinini e Frizzo (2007) também acrescentam que a socialização é o processo através do qual adquirimos comportamentos, crenças e valores que são usados em diferentes contextos sociais, um processo que tem início desde que o bebê nasce. Muitas investigações têm sugerido que a história de interação da criança com seus cuidadores durante os primeiros anos é a base para o sucesso em suas futuras relações com os pares. Cabe à família a transmissão de valores através da vivência do cuidado entre pais e filhos, o que leva à lealdade intergeracional, tornando-a, assim, um *locus* privilegiado para o desenvolvimento de seus membros (PETRINI; ALCÂNTARA, 2002).

Os valores se constituem em verdadeiras metas que os progenitores perseguem para seus filhos. Já as metas seriam as condutas que os pais pretendem alcançar em uma situação educativa específica. Nessa perspectiva, então, um valor é o que embasa, sustenta e direciona uma meta, pois, conforme Biasoli-Alves, Simionato-Tozo e Sagim (2006) e, ainda, Bem e Wagner (2006), os valores são conceitos ou crenças que guiam o comportamento das pessoas, mas transcendem situações específicas. Já a meta é mais concreta e está presente nas estratégias educativas que pais e mães utilizam para alcançar o que desejam para seus filhos.

Assim, o papel dos pais, além de ser o de prover bens, o sustento dos filhos, a educação informal e o preparo para a educação formal, consiste em transmitir valores culturais de diversa natureza, dentre os quais o comportamento moral (ZAMBERLAN; BIASOLI-ALVES, 1997).

O comportamento moral foi definido por Gomide (2003) como sendo o processo de modelagem de papéis na identificação e nas interações humanas, no que se refere, principalmente, a normas e valores transmitidos através do modelo parental; logo, essa prática educativa está ligada àquilo que os filhos absorvem por meio dos comportamentos, diálogos etc., dos pais referentes a temas como justiça, generosidade, empatia, entre outros.

Pesquisas apontam alguns componentes essenciais para a existência do comportamento moral, como: sentimento de culpa (LOOS; FERREIRA; VASCONCELOS, 1999); vergonha (ARAÚJO, 1999); empatia (FALCONE, 2000); ações honestas (ARAÚJO, 1999; COMTE-SPONVILLE, 2000); ações generosas (ARAÚJO, 1999; COMTE-SPONVILLE, 2000); crenças positivas sobre o trabalho

(GOMIDE, 2003; SALVO; SILVARES; TONI, 2005); e ausência de práticas antissociais (GOMIDE, 2003; CARVALHO; CARVALHO; GOMIDE, 2005). Todos esses componentes vão sendo desenvolvidos por meio das relações da criança com o ambiente e os pais podem ser os melhores mediadores para favorecer a discriminação e a aquisição de repertório moral.

Nas últimas décadas, as práticas educativas parentais têm sido objeto de estudo de inúmeras investigações, muitas das quais abordaram as possíveis implicações das práticas educativas utilizadas pelos pais no desenvolvimento de seus filhos e, dentre outros fatores ligados ao desenvolvimento infantil, os problemas de comportamento têm sido enfatizados como uma das variáveis relacionadas às práticas educativas parentais (ALVARENGA; PICCININI, 2001, p. 449). Diversas delas (GOMIDE, 2003, SALVO, SILVARES; TONI, 2005; WEBER, 2004) procuram demonstrar como as práticas educativas positivas e negativas podem levar ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e antissociais. Observa-se, de forma geral, que os pais, ao utilizarem com maior frequência uma ou outra prática contribuem para que o repertório da criança se desenvolva para um ou outro extremo.

Pesquisas sobre relações de intergeracionalidade concluíram que ambientes familiares mais encorajadores preveem relações entre pais e filhos, futuramente, mais positivas e menos negativas (OLIVEIRA, 2002; VITALI, 2004; BEM; WAGNER, 2006; WEBER; et al., 2006). Nessa comparação, fica evidenciado um papel de maior destaque da figura materna na contribuição para a educação dos filhos, sugerindo que a função da mãe seja mais sólida e próxima do que a do pai. Os pais, por sua vez, trazem para a sua forma de cuidar as estratégias desenvolvidas pelas suas experiências de serem filhos, tendendo, pois, a repetir o modelo parental aprendido. Entretanto, isso nem sempre ocorre. Algumas mães que lembram terem se sentido rejeitadas, ao invés de aceitas, durante a sua infância podem se tornar mais responsivas com seus próprios filhos, demonstrando que uma diferenciação pode otimizar as estratégias maternas.

Portanto, entender o relacionamento com os próprios pais pode ajudar a identificar e quebrar padrões disfuncionais (como negligência, indulgência, agressividade, abuso).

Em uma pesquisa longitudinal que seguiu, durante vinte anos, uma geração de crianças, concluiu-se que quem está exposto à violência entre os pais durante a

própria infância tem mais chances de se tornar um adulto agressivo (WEBER et al., 2006), o que reitera a importância de se entender a transmissão intergeracional de estilos e práticas parentais para que se possa acabar com modelos inadequados de comportamento.

No que se refere ao modelo parental, encontramos referência a termos como estilos, estratégias e práticas educativas. São chamadas de práticas educativas as estratégias e técnicas utilizadas pelos pais e mães para orientar o comportamento de seus filhos, buscando atingir objetivos específicos em determinadas situações. Por isso, também são denominadas, por alguns autores, de estratégias educativas ou de socialização, uma vez que têm como função comunicar à criança o desejo do pai e da mãe de que ela modifique seu comportamento (ALVARENGA; PICCININI, 2001; GOMIDE, 2003; VITALI (2004); SALVO, SALVARIS; TONI, 2005; BEM; WAGNER, 2006) e ainda, segundo Weber et al.:

[...] ressaltaram a importância de se manter clara a diferença entre 'estilo' parental e 'práticas' parentais (Darling & Steinberg, 1993). As práticas parentais correspondem a comportamentos definidos por conteúdos específicos e são estratégias usadas para suprimir comportamentos considerados inadequados ou incentivar a ocorrência de comportamentos adequados. (Alvarenga, 2001). Já os estilos constituem o conjunto de atitudes dos pais, são 'manifestações' deles em direção a seus filhos que caracterizam a natureza da interação entre esses. Uma das explicações relevantes sobre estilos e práticas parentais é a de que as pessoas tendem a repetir, ao serem pais, o modelo aprendido em sua própria família (WEBER; et al., 2006, p. 408).

O estilo parental é definido por Gomide (2003) e por Carvalho e Gomide (2005) como um conjunto de atitudes, metas, modelos parentais e práticas educativas utilizado pelos pais como estratégia para promover a socialização dos filhos. As práticas parentais podem desenvolver tanto comportamentos pró-sociais quanto antissociais, dependendo da frequência e intensidade com que o casal parental as utiliza (SALVO, SILVARES; TONI, 2005).

Outra terminologia relacionada às práticas educativas parentais utilizada para orientar o comportamento dos filhos é *estratégias educativas*. Identificadas por Hoffman (1975, 1994) e citadas por Alvarenga e Piccinini (2001) e Bem e Wagner (2006), são classificadas em duas categorias, as coercitivas e as indutivas, assim definidas por Piccinini e Frizzo:

As estratégias de força coercitiva caracterizam-se, pela aplicação direta da força, incluindo punição física, privação de privilégios e afeto ou pelo uso de ameaças dessas atitudes. Essas técnicas fazem com que a criança controle seu comportamento em função das reações punitivas dos pais. Além disso, elas produzem emoções intensas tais como medo, raiva e ansiedade (2007, p. 370).

Justificando esse ponto de vista, Bem e Wagner (2006) acrescentam que essas práticas educativas, que exercem um controle externo do comportamento baseado apenas na ameaça de sanções a serem aplicadas em caso de descumprimento, não levam a criança a adquirir a capacidade de compreender as implicações de sua ação. É um modo de controle mais direto, que não desenvolve na criança uma motivação intrínseca para agir de determinada maneira, a não ser para evitar o castigo.

Já as estratégias indutivas caracterizam-se por atingir o objetivo disciplinar indicando para a criança as conseqüências do seu comportamento para as outras pessoas e chamando sua atenção para os aspectos lógicos da situação. Isso propicia à criança a compreensão das implicações de suas ações e, portanto, dos motivos que justificam a necessidade de mudança no seu comportamento. Desta forma, a criança desenvolve certa autonomia para utilizar esse tipo de informação para controlar seu próprio comportamento (PICCININI; FRIZZO, 2007, p. 370).

A indução é um meio de controle mais indireto, que enfatiza as conseqüências negativas do dano causado a outros, incentivando a empatia com estes. Práticas desse tipo favorecem a internalização de padrões morais, uma vez que propiciam à criança a compreensão dos motivos que justificam a necessidade da mudança de comportamento (BEM; WAGNER, 2006, p. 64).

Como exemplo desse tipo de estratégia pode ser citado o uso de explicações sobre o comportamento da criança e as suas conseqüências, explicações a respeito de regras, princípios e valores, apelos ao orgulho da criança, apelos baseados no amor que a criança sente pela mãe, e explicações sobre as possíveis implicações ruins ou dolorosas das ações da criança sobre os outros e sobre o seu relacionamento com as outras pessoas. Esse tipo de estratégia tende a facilitar a internalização de padrões morais (ALVARENGA; PICCININI, 2001, p. 450).

Outra terminologia encontrada na literatura e indicada pela referida autora para a descrição de tais construtos é *estilo parental*.

Os primeiros estudos relacionados a formas como os pais criam seus filhos identificaram práticas distintas, que podem ser mais ou menos democráticas. Um destes trabalhos é o de Baumrind (1966), que destacou três modelos de estilos parentais: o autoritário – com maior controle, regras impostas e pouco apoio à criança; o permissivo – com pouco controle, poucas exigências e apoio forte; e o autoritativo – em que há controle e apoio, com regras fixas e incentivo à autonomia. A autora descreve também o modelo não envolvido, o qual mostra indiferença ou negligência para com o filho (MACARINI; et al., 2010).

No estilo autoritário, há um controle restritivo e impositivo sobre a conduta dos filhos e o uso de castigos físicos, ameaças e proibições. É característico de pais e mães que possuem altos níveis de controle e de exigências, que não levam em consideração as necessidades e opiniões da criança, mantêm pouco envolvimento afetivo e que tendem a enfatizar a obediência, o respeito à autoridade e à ordem, além de não valorizarem o diálogo e a autonomia (WEBER et al., 2006). Segundo Bem e Wagner (2006), pais e mães autoritários exercem muita exigência e pouco afeto.

O estilo permissivo corresponderia às relações entre pais e filhos em que aqueles cobram poucas responsabilidades da criança, permitindo que ela se autorregule. Sua característica é o reforçamento positivo. Nesse estilo, há pouco controle parental, pais e mães usam poucos castigos, se mostram tolerantes, tendendo a aceitar positivamente os impulsos da criança e deixando-a regular suas atividades e são, geralmente, afetivos, comunicativos e receptivos com seus filhos. Esses teriam baixa exigência e alta responsividade, isto é, compreensão (BEM; WAGNER, 2006; WEBER et al., 2006).

No estilo autoritativo, os pais são portadores de alta exigência e responsividade e procuram direcionar as atividades das crianças, levando em consideração o ponto de vista delas, utilizando regras claras e consistentes (BEM; WAGNER, 2006; WEBER et al., 2006)

Podemos, então, definir estilos educativos como tendências relativamente estáveis através das quais as pessoas reagem em uma situação pedagógica com uma determinada conduta (ou prática) específica dirigida à criança. Desta forma, o estilo e a prática educativa estão normalmente associados, uma vez que o conjunto das práticas vai formar o estilo parental (BEM; WAGNER, 2006, p. 65).

Estudos realizados por Maccoby e Martin (1983 apud WEBER et al., 2006), no início da década de 1980, fizeram uma reformulação no modelo de Baumrind (1965, 1971) e redefiniram os estilos parentais em função de duas dimensões subjacentes: o controle e o afeto. Os estilos parentais que surgem como resultados dessa combinação são os mesmos propostos por Baumrind, com a diferença de que o estilo permissivo foi desmembrado em dois, o indulgente e o negligente, sendo ainda acrescentado o democrático.

Os *indulgentes* estabelecem pouco controle e são muito afetivos; [...] pais e mães *negligentes* são permissivos e indiferentes, com baixo grau de controle e afeto para com os filhos, o que pode estar associado a algum tipo de mau-trato. Os *democráticos* fazem muita exigência, porém são envolvidos afetivamente com seus filhos (BEM; WAGNER, 2006, p. 65, grifos nossos).

No estilo democrático, há um equilíbrio entre afeto e controle. Os pais reconhecem e respeitam a individualidade dos filhos, tendem a promover seus comportamentos positivos mais do que a restringir os não desejados, mas deixam claras as normas e bem definidos os limites, caracterizando um controle-guia. A disciplina é aplicada de maneira indutiva, a comunicação é clara e baseada no respeito mútuo. Quando comparado aos demais estilos, esse está mais fortemente relacionado a uma série de aspectos do desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes, tais como maturidade psicossocial, competência psicossocial, desempenho escolar, autoconfiança e menores níveis de problemas de comportamento (BEM; WAGNER, 2006).

A partir da tentativa de descrição e de diferenciação conceitual desses construtos, as autoras supracitadas propõem a seguinte lógica sobre o processo educativo na família no qual as práticas educativas implicam a propagação de valores transmitidos de geração em geração.

Os pais e as mães possuem determinados valores que querem ver desenvolvidos em seus filhos. Esses valores embasam suas metas educativas. Para verem estas realizadas nos filhos, eles utilizam determinadas práticas de socialização, as quais compõem seu estilo educativo. Portanto, na maioria das vezes, a maneira como os pais e mães agem com os filhos não é simplesmente improvisada (BEM; WAGNER, 2006, p. 66).

Segundo Symanski, a convivência em família remete a um modo relacional de se tratar mutuamente, de cuidar de cada um, carregado de afetividade.

Pode-se cuidar dos filhos pacientemente, esperançosamente, com receio, confiantemente, com medo, como um fardo, meramente repetindo a tradição ou ousando mudar, de forma autoritária, inculcando-lhe medos, ameaçando-o ou enfatizando a autonomia, o amor, a reflexão (2006, p. 82).

Para a referida autora, essas disposições afetivas no desempenho das funções paternas e maternas são expressas por meio das práticas educativas. Por outro lado, o modo como o/a filho(a) percebe as disposições afetivas dos pais terá impacto na sua constituição identitária, já que esta é um processo relacional.

1.4 MODALIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FAMÍLIA

Cada um tem uma modalidade de aprendizagem individual, uma forma pessoal para se aproximar do conhecimento e conformar seu saber, forma esta que é construída desde o nascimento, em um processo contínuo de conhecer-desconhecer.

Partindo da questão, “É possível existir ensino e aprendizagem sem relacionar-se?”, Fernández (2001) e Scoz (2004) respondem afirmando que o ato de aprender e de ensinar somente poderá ser compreendido se considerado como uma unidade indissociável, por ser, ao mesmo tempo, constituinte e constituído. Como se trata de um processo que não se dissocia e é inerente à condição humana, as primeiras vivências ocorrem nas interações familiares, possibilitando a formação das modalidades referenciais de ensino e de aprendizagem.

Ao nos relacionarmos no ensinar e no aprender, o fazemos ora com o outro, como ensinante ou como aprendente, ora consigo mesmo como aprendente, ora com o conhecimento como um terceiro, de maneira própria. De acordo com o modo singular que uma pessoa se relaciona com o conhecimento, pode haver algo que se repete e algo que muda ao longo da vida (BRAGA; SCOZ; MUNHOZ, 2007, p. 153).

A modalidade de aprendizagem indica a maneira de operar nas diferentes situações de aprendizagem. Fernández afirma que

a modalidade de aprendizagem é um molde relacional, armado entre a mãe como ensinante e o filho como aprendente, que continua construindo-se nas posteriores relações entre personagens aprendentes e ensinantes ao longo de toda a vida (2001, p. 76).

Ela se constrói pelo modo como os ensinantes reconheceram e desejaram a criança como sujeito aprendente e pela significação que o grupo familiar deu ao ato de conhecer.

Portanto, percebemos a importância da relação primeira do sujeito com sua mãe e sua família na formação de sua modalidade de aprendizagem. As possibilidades de se construir uma ou outra modalidade de aprendizagem estão intimamente ligadas com o tipo de investimento do outro como ensinante (BRAGA, SCOZ; MUNHOZ, 2007, p. 152).

O outro influencia na formação da modalidade de aprendizagem do aprendente, mas não vai determiná-la de forma permanente, uma vez que esta opera como uma matriz em permanente reconstrução na qual novas aprendizagens são, a todo tempo, incluídas e cujo uso transforma a matriz. Um dos indicadores de “problema de aprendizagem” é aquela modalidade que se congela, se enrijece, que perde a capacidade de transformação. Assim, a figura do ensinante é fundamental, visto que não é possível pensar em aprendizagem sem ensinante.

Para que uma criança possa apropriar-se do poder de autoria de pensamento, é preciso que um ensinante a invista da possibilidade de ser aprendente e dê autorização de um lugar de sujeito pensante. A criança não anda porque é destinada a andar, ou porque é de sua natureza andar, mas porque um adulto deseja que ela ande, ou seja, o ensinante precisa crer e querer que o aprendente aprenda, precisa saber neutralizar a importância da sua figura e não depender do aprendente (de seu êxito) para sentir-se satisfeito. Um bom ensinante deve construir uma postura de aprendente (FERNANDEZ, 2001, p. 93).

A modalidade de aprendizagem do sujeito também é o resultado de uma história de experiências do indivíduo em sua interação com o grupo familiar, portanto, importam a maneira pela qual ocorreram as experiências e como foram

interpretadas pelo indivíduo e por seus pais. A aprendizagem acontece na produção das diferenças dos pais e dos filhos, apoiada no significado que o aprender tem para o grupo. A modalidade de ensino, embora se constitua desde o início da vida, é de algum modo, uma construção a partir da própria modalidade de aprendizagem (MUNHOZ, 2002).

Entretanto, de acordo com Fernandez (2001), na clínica psicopedagógica, comprova-se que uma determinada modalidade de ensino dos pais nem sempre corresponde a uma modalidade de aprendizagem igual ou correlativa dos filhos. Não é possível indicar relações que impliquem um efeito determinado na modalidade de aprendizagem, como se a modalidade de ensino fosse causa. Também, por esse motivo, a modalidade de aprendizagem de um sujeito não é resultado apenas de um bom funcionamento orgânico; ela se constitui a partir de uma série de fatores dentre os quais desempenha um papel muito importante a modalidade de ensino familiar. Pode-se, assim, dizer que “existe uma relação entre determinados modos de se apresentar o problema de aprendizagem nas crianças e determinadas posturas dos pais frente ao conhecimento” e, graças a isso, aquilo que aparece como um suposto problema de aprendizagem, na maioria das vezes, corresponde a um problema do sistema ensinante, o que revela a importância fundamental da postura dos pais frente ao conhecimento, que pode “ofender” a autoria de pensamento da criança de maneiras diferentes.

Ainda para Fernandez (2001), os pais podem até ter atitudes consideradas dificultadoras e, ao mesmo tempo, ter modalidades ensinantes saudáveis, pois o que define a construção de uma modalidade de aprendizagem e/ou ensino dificultador é a falta de flexibilidade, a rigidez, ou seja, a repetição de um mesmo modo de relação com o conhecimento e com o outro em todas ou, pelo menos, em muitas situações. A modalidade de aprendizagem é “como uma matriz, um molde, um esquema de operar que vamos utilizando nas diferentes situações de aprendizagem”. Ela é construída desde o sujeito em seu grupo familiar, de acordo com a real experiência de aprendizagem e de como esta foi interpretada pelo sujeito e por seus pais.

A Psicopedagogia investiga a modalidade de aprendizagem do sujeito analisando um conjunto de aspectos – conscientes, inconscientes – da ordem da significação, da lógica, da simbólica, da corporeidade e da estética e tem como objetivo principal capacitar a pessoa a se tornar autora de seu pensamento (VISCA, 1987). Por esse motivo, é imprescindível analisar as influências familiares sobre o

aprendizado escolar, pensar no desempenho do aluno, conhecendo o sujeito integralmente e mergulhando no principal núcleo do qual este faz parte: a família (ALMEIDA, 2011).

Os psicopedagogos jamais poderão dispensar a história de vida do sujeito e a hereditariedade, segundo Polity (2004), já que esses elementos oferecem dados para a compreensão da sua personalidade, do seu comportamento e de sua modalidade de aprendizagem a qual marcará uma forma particular de ele se relacionar, buscar e construir conhecimentos, o seu posicionamento diante de si mesmo como autor de seu pensamento, um modo de descobrir, construir o novo e um modo de fazer próprio o que é alheio (FERNANDEZ, 2001).

A condição essencial para que o sujeito adquira novos conhecimentos é o desejo de aprender, um desejo que só irá se manifestar se o aprendente for visto como co-participante do processo de aprendizagem. Ele deverá ser ativo, no sentido de perceber a utilidade do saber para a sua vida. Assim, a aprendizagem envolve o sujeito autor, objetos a conhecer e o ensinante, e como só ocorre ensino quando acontece a aprendizagem, precisa existir uma verdadeira interação de quem ensina com quem aprende e vice-versa (ALMEIDA, 2011; FERNANDEZ, 2001).

Existe uma expectativa da família para com aquele que aprende que interfere diretamente na aprendizagem, ou seja, uma dinâmica de encorajamento diante de novas situações, diante dos desafios ou, ainda, um desejo inconsciente de que esta pessoa permaneça dependente emocionalmente para sustentar alguns segredos (como, por exemplo, a permanência de um filho em casa para cuidar fisicamente da sua mãe quando ela estiver mais idosa). Dependendo de como aconteça esse vínculo com a aprendizagem, de como esteja a autoestima de quem aprende e de seus interesses, conscientes ou não, o sujeito poderá se transformar em um pesquisador atuante, devido a sua curiosidade diante do que lhe é apresentado em situações que não trazem respostas prontas, ou poderá reagir de modo acomodado e pouco desafiador, repetindo comportamentos pouco criativos diante de diferentes estímulos. Sendo assim, as pessoas podem desenvolver uma modalidade fóbica de aprendizagem em que seja fomentado o medo de se lançar diante do novo, de correr riscos que fará, conseqüentemente, aparecer a insegurança em relação ao seu potencial (ZILMERMAN, 1999; ALMEIDA, 2011).

A modalidade de aprendizagem é construída nas relações interpessoais estabelecidas. Dentro de uma perspectiva piagetiana, valoriza-se a formação do

sujeito no grupo, pois a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais (VISCA, 1987; VYGOTSKY, 1989). Com a mediação é que se aprende, até mesmo, a dar os primeiros passos, a falar e a estruturar o pensamento e essa mediação, além de interferir na formação da inteligência, estando a criança em contato também com objetos do mundo físico, é responsável por promover a troca afetiva, de modo geral. É através dessa rede de relações que se vai desenvolvendo a personalidade.

Dessa forma, realça-se a presença dos pais, professores, parentes, amigos nas diversas circunstâncias, pois, conforme afirma Fernandez, “a aprendizagem só existe na circulação de saberes e conhecimentos, entre ensinante e aprendente, entre o sujeito que tenta compreender o mundo e o outro que se interpõe entre ambos” (2001, p. 78), ou seja, é algo dialético, onde só ensina quem aprende.

Para que ocorra a construção da aprendizagem nas relações familiares, as crianças necessitam de adultos que as atendam exercendo autoridade, dando-lhes o afeto necessário e, principalmente, separando os seus próprios conflitos existenciais dos conflitos de seus filhos. Parolin declara:

As relações na família são essenciais para a estrutura do sujeito através de processos que comportam identificação, individuação e autonomia. Isso vai acontecendo na medida em que a criança vive o seu dia a dia inserido em um grupo de pessoas que lhe dá carinho, apresenta-lhe o funcionamento do mundo, oferece-lhe suporte material para suas necessidades, conta-lhe histórias, fala sobre as coisas e os fatos, conversa sobre o que sente e pensa, ensina-lhe a arte da convivência (2010, p. 33).

Pesquisas realizadas entre 1999 e 2006, por Marturano (2006), com mães de crianças encaminhadas para uma clínica-escola comprovaram que o progresso na aprendizagem escolar decorre da supervisão e da organização da rotina do lar tais como horário para tarefas e atividades diárias, oportunidade de interação com os pais e oferta de recursos do ambiente físico, como livros e brinquedos. Em outra pesquisa realizada por Coser (2009), esta, ao analisar as queixas relativas ao desempenho escolar dos filhos de trezentas famílias recolhidas em dezessete anos de trabalho em consultório, encontrou dois tipos característicos de famílias, as denominadas “pró-saber” e as “anti-saber”.

As famílias do primeiro tipo eram aquelas que estimulavam em seus filhos a busca pelo conhecer, forneciam situações de exploração do ambiente à criança,

respeitavam as atividades escolares dos filhos, providenciavam recursos e instrumentos para o “estudar”⁴, estabeleciam regras coerentes com as contingências de vida, forneciam consequências positivas ao comportamento de estudar e uma série de outras condições que têm como efeito, em geral, o aumento da probabilidade do comportamento desejado. Por outro lado, as famílias do segundo tipo valorizavam excessivamente as notas de seus filhos, davam prioridade a outras atividades concorrentes com os estudos, utilizavam regras incoerentes diante das contingências de vida e, principalmente, se valiam de controle aversivo sobre os comportamentos dos filhos. Os pais que conseguiram se afastar do modelo “anti-saber” e se aproximar do “pró-saber” foram aqueles que obtiveram uma melhora nos resultados do desempenho escolar de seus filhos.

O modelo anti-saber equivale, na pesquisa conduzida por Bolsoni-Silva e Marturano (2002), ao conjunto de inabilidades parentais que interferem na aprendizagem e na socialização dos filhos como: a falta de diálogo, de expressividade de sentimentos dos pais para com os filhos, de aceitação dos sentimentos dos filhos; ausência do uso de punições, privilegiando a utilização de recompensas para os comportamentos adequados; o ignorar do comportamento inadequado e o esquecimento do cumprimento de promessas; a falta de entendimento do casal quanto à educação dos filhos e da participação de ambos os progenitores na divisão de tarefas educativas; e, ainda, a falta de habilidade de dizer não, de negociar e estabelecer regras para os filhos. Aqui, precisa ainda ser considerada a falta de habilidade de se desculpar, pois, ao pedirem desculpas, os pais estarão admitindo os próprios erros e ensinando os filhos a se comportarem de forma parecida com aquilo que é por eles esperado.

Muitos pais, hoje temem negar coisas para seus filhos por estarem preocupados com tudo que não conseguem lhes dar em termos de carinho, atenção, tempo, convívio e, principalmente, orientação educativa. Tentando se sentir melhor diante da criança, os pais e familiares vivem a crise de ‘não’. Os pais sentem-se mal ao negar algo para seus filhos e acabam dando-lhes coisas que desejam, quer tenham ou não condições financeiras, deixando de exercer o papel

⁴ Estudar é uma classe de comportamento que inclui ações do indivíduo que possibilitem preencher lacunas de conhecimento desse indivíduo sobre um ou mais assuntos ou, então, que permitam ampliar o conhecimento a que o indivíduo já tem acesso sobre um determinado assunto. Os termos estudar, comportamento de estudo e comportamento de estudar, nesse texto, que faz referências a crianças, são representados pelos processos de realização da tarefa de casa.

mais importante de estabelecer limites, de orientar, de educar, de contribuir para a formação de valores morais e éticos (PAROLIN, 2010, p. 34).

A forma como a família permite a circulação do saber e das informações e conhecimentos vai construindo, individualmente, o lugar que cada um ocupa nesse sistema assim como a modalidade de aprendizagem de cada um. Essa modalidade é sempre singular e específica, pois está relacionada à história vincular de cada um dos elementos da família e com a dinâmica familiar por eles construída (PAROLIN, 2010, p. 37).

A família é, portanto, o ponto de partida para a criança desenvolver modalidades de aprendizagem facilitadoras para a autoria do pensamento ou inibidoras do desenvolvimento, desencadeando dificuldades de aprendizagem.

1.5 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E RELAÇÕES FAMILIARES

Para investigarmos melhor o tema, é importante delimitarmos o conceito de dificuldade de aprendizagem sob a ótica de vários autores. Segundo Gómez e Terán (2009) deve-se considerar a bagagem de experiências, cultura, religião, vivências entre outros sentimentos que envolvem o aprender, pois este é um processo que se dá por toda a vida.

Há, na literatura, discordância quanto às diferenças entre distúrbio e dificuldade. De acordo com Ciasca (2003), o distúrbio de aprendizagem se caracteriza por uma disfunção do sistema nervoso central (SNC). Para José e Coelho (2006), a dificuldade escolar está relacionada, especificamente, a um problema de ordem ou origem de método de ensino. Visca (1991), por sua vez, observa a aprendizagem sob um olhar orgânico, psicossocial e cognitivo.

É comum as pessoas restringirem o processo de aprendizagem somente ao ambiente escolar, porém, este deve ser encarado mais amplamente. Deparamo-nos com situações de aprendizagem em vários momentos e ambientes: hábitos que formamos, valores que consolidamos, o modo com reagimos na nossa cultura, entre outros aspectos relevantes, no decorrer da vida. O processo de aprendizagem sofre interferências advindas de vários fatores, dentre eles, o intelectual, o psicomotor, o físico e o social. Mas, o que se destaca é o fator emocional o qual depende, em grande parte, da educação (JOSÉ; COELHO, 2006).

Santos e Graminha (2006) corroboram nesse sentido declarando que a dificuldade de aprendizagem coloca a criança em situação de desvantagem educacional e social quando comparada às crianças sem dificuldades, pois que apresentam sempre resultados inferiores e se percebem com menor habilidade para aprender e com mais dificuldades de comportamento para se ajustarem às demandas do meio. No ambiente familiar, Parreira e Maturano (2005) identificam que pais de crianças propensas a dificuldades de aprendizagem devem estar atentos às necessidades dos filhos, procurando ajuda para o seu desenvolvimento, quer dentro da instituição escolar, ou fora dela, com o auxílio dos profissionais especializados.

Os problemas de aprendizagem são aqueles que se superpõem ao baixo nível intelectual, não permitindo ao sujeito aproveitar as suas possibilidades. Eles se manifestam na resistência às normas disciplinares, na má integração ao grupo de pares, na desqualificação do professor, na inibição mental ou expressiva, aparecendo como comportamento reativo. Para Polity (2001, 2004), a dificuldade de aprendizagem pode ser definida como um impedimento psicossocial com, pelo menos, três constituintes básicos, a criança, a família e a escola, e sua evolução está intimamente relacionada com a estrutura e a dinâmica funcional do sistema familiar, educacional e social no qual a criança está inserida.

Utilizando a abordagem sistêmica, a referida autora compreende as dificuldades de aprendizagem não como uma “falha” individual de um sujeito que resiste a se adequar a um padrão estabelecido, mas como uma confluência de fatores que envolvem a família, a escola, os educadores e a rede mais ampla de relações sociais que são, dessa maneira, vigorosamente envolvidos. Assim sendo, todos se tornam co-responsáveis pelo encaminhamento futuro da questão e por encontrar saídas possíveis e viáveis.

No presente estudo, considera-se a família como o primeiro núcleo social, aquele em que a criança começa a construir suas aprendizagens, e procura-se compreender as relações familiares e suas interferências nos processos de aprendizagem da criança, juntamente com os diferentes tipos de modalidades de ensino familiar relacionados com a formação das modalidades de aprendizagem das crianças. Autores como Polity (2001; 2004), Chamat (2004) e Braga, Scoz e Munhoz (2007) destacam a influência das relações familiares na aprendizagem e, como aponta Fernandez (2001), reconhecem a necessidade de uma análise dinâmica das

redes de vínculos da estrutura familiar para entender os processos de aprendizagem.

Fernandez evidencia as relações entre ensinante e aprendente⁵ nos processos de aprendizagem que ocorrem nas famílias. Para a autora, quando ocorre um problema de aprendizagem, o mais comum é apenas entrar em jogo o aprendente. Diante disso, ela enfatiza a necessidade de analisar o ensinante e os vínculos.

O aprender transcorre no seio de um vínculo humano, cuja matriz toma forma nos primeiros vínculos mãe-pai-filho-irmão e a afetividade, por sua vez, é algo inerente à aprendizagem. Desse modo, é necessário encontrar a relação do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender para ele e seu grupo familiar, quando queremos entender a complexidade dos fenômenos envolvidos no problema de aprendizagem (1990, p. 87).

Embora a dificuldade de aprendizagem seja sempre condição ligada a fatores múltiplos, internos e externos, ela está sustentada pelo meio familiar no qual o sujeito está inserido, o que quer dizer que seja qual for a causa do problema de aprendizagem, o grupo familiar é um fator essencial para a manutenção ou para a resolução do problema (POLITY, 2001; 2004). Dentro desse grupo, duas modalidades parentais devem ser ressaltadas: a família facilitadora da autoria de pensamento e a família inibidora do desenvolvimento de aprendizagem, segundo Braga, Scoz e Munhoz (2007).

As famílias inibidoras do desenvolvimento de aprendizagem são aquelas que não autorizam seus membros a fazerem suas próprias escolhas – escolhas diferenciadas – e que, com essa postura, não abrem espaço para a autoria de pensamento: falta-lhes o comportamento alteritário⁶. Nessas, apresenta-se a não aceitação da diferença: as opiniões contrárias, opostas, são entendidas como formas diversas de agressão (BRAGA, SCOZ; MUNHOZ, 2007).

⁵ Fernandez usa os termos aprendente e ensinante como posições subjetivas em relação ao conhecimento. Os termos não são equivalentes a aluno e professor: são posicionamentos que podem ser simultâneos e estão presentes em todo vínculo (pais-filhos, amigo-amigo, aluno-professor).

⁶ Alteridade consiste em lidar com o outro. É o reconhecimento da diferença. (FRAYZE-PEREIRA, 1994, p. 11-7).

Por outro lado as famílias facilitadoras da autoria de pensamento mostram características marcadamente alteritárias, como: permissão busca e valorização da diferença; possibilidade e promoção de escolha por parte do aprendente, diferente da dos ensinantes. Nessas famílias, a diferença não é entendida como um ataque ao outro e a diferença é trabalhada com base no afeto positivo, ou seja, é possível opinar e discordar sem causar conflito (FERNANDEZ, 2001, p. 89).

Assim, observa-se que a família pode favorecer o desenvolvimento de uma boa relação com a aprendizagem na criança, constituindo-se espaço de autonomia de pensamento, quando os pais consideram que uma de suas principais responsabilidades é a escuta dos filhos, o que implica em demonstrar que verdadeiramente respeitam e compreendem os seus pensamentos e sentimentos. Se conseguirem transmitir esse tipo de compreensão empática, os pais estarão dando crédito às experiências dos filhos e, conseqüentemente, auxiliando-os em diferentes aprendizagens (GOTTMAN, 1997; FERNANDEZ, 2001; BRAGA, SCOZ; MUNHOZ, 2007).

Algumas famílias facilitam a promoção de espaços para que a autoria de pensamento emergja e outras não. Algumas famílias podem ser vistas como cerceadoras da autoria de pensamento, pois não permitem à criança realizar experiências e ter a vivência de satisfação de ter conseguido realizá-las por si mesma e, conseqüentemente, reconhecer-se autora de sua produção, construindo a confiança em sua capacidade pensante (FERNANDEZ, 2001, p. 96).

Munhoz (2001) cita os estudos de Bowen que, de acordo com o grau de diferenciação das famílias de origem, classifica as famílias em diferentes tipos: diferenciada, fusionada e desconectada. A família diferenciada é a que possibilita aos seus membros se tornarem autônomos e independentes, com um modelo de interação que fomenta o desenvolvimento emocional e intelectual de cada um. Ao contrário, as famílias fusionadas são descritas como dificultadoras do desenvolvimento de seus membros; nela, cada um pensa, sente e funciona pelos demais. As famílias desconectadas provocam os mesmos problemas que as famílias fusionadas, mas usam o distanciamento e o isolamento de seus membros como padrão de relação.

Os indivíduos das famílias diferenciadas vivem com maior clareza e liberdade suas escolhas, sem excessivas ingerências de suas famílias de origem,

portanto, estas são famílias que não criam dificuldades para o desenvolvimento da autonomia, que são facilitadoras do desenvolvimento emocional e intelectual da criança e, como consequência, de sua aprendizagem (FERNANDEZ, 2001; MUNHOZ, 2001).

2 MÉTODO

2.1 DEFININDO A LINHA METODOLÓGICA

As questões norteadoras da pesquisa – Qual a qualidade do vínculo familiar entre crianças com baixo rendimento acadêmico? Como o vínculo da criança com os pais pode ser fortalecido? De que maneira se organizam as práticas educativas de famílias que possuem crianças com baixo rendimento escolar? Como se manifestam as modalidades ou estratégias de ensino-aprendizagem na dinâmica de interações cotidianas entre pais e filhos? – apontaram para uma estratégia metodológica de natureza qualitativa. Os pressupostos teórico-epistemológicos sobre os quais se assentam as questões e o referencial de análise foram mais orientados para compreender a singularidade das situações estudadas, para a identificação de diferenças sutis entre situações aparentemente semelhantes. (HERMANN, 2003).

Martins e Bicudo ressaltam a relevância de uma pesquisa qualitativa voltada para a compreensão de fenômenos, da subjetividade e do particular.

A pesquisa qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda. Uma idéia mais geral sobre tal pesquisa é de que ela não se preocupa com generalizações, princípios e leis. A generalização é abandonada e o foco de sua atenção é centralizado no específico, no particular, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados (2005, p. 23).

Essa posição a favor de uma abordagem qualitativa para a compreensão de singularidades e de estudos particulares é reforçada por Lahire:

Nunca devemos nos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relação de independência específicas [...] levar em consideração situações singulares, relações afetivas entre seres sociais interdependentes, formando estruturas particulares de coexistência 'uma família', em vez de correlações entre variáveis que são recomposições sociológicas de realidades sociais (2004, p. 32).

Optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa, em profundidade, a partir de histórias de vida, buscando entender, através das próprias crianças, como os pais lidam com as dificuldades de aprendizagem de seus filhos.

Esta pesquisa visa compreender a dinâmica familiar diante da aprendizagem com o intuito de compreender como a família lida com a dificuldade de aprendizagem, quais as modalidades de aprendizagem presentes no contexto familiar e seus reflexos no baixo rendimento escolar, através de estudos de caso que, segundo afirma Gil:

[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados (2002, p. 54).

O estudo de caso possibilitou explorar os dados obtidos na análise dos resultados coletados da pesquisa que fornece subsídios ao pesquisador, como afirmam Marconi e Lakatos:

Por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada permitindo um contato de perto com os informantes (2004, p. 272).

Por isso, o método será útil tanto na análise do sujeito que aprende – a criança –, como na do sujeito que ensina – a família.

A pesquisa de campo se constituiu de: sessões de avaliação psicodiagnóstica entre pais e filhos nas quais, além de levantar dados referentes à dificuldade de aprendizagem nas relações familiares, foi possível identificar estratégias utilizadas pelos pais para lidar com a criança; acompanhamento do resultado escolar antes e depois da avaliação psicopedagógica; e divulgação desses dados para a família e a escola.

2.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Os objetivos e a natureza do estudo bem como a apresentação acerca do sigilo, do anonimato, sobre o uso que se faria dos dados, o direito de participar ou não ou o desejo de interromper ou desistir a qualquer momento do processo foram esclarecidos para os sujeitos da pesquisa, considerando-se o que preconiza a Resolução nº 196/96, sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa em

Seres Humanos (BRASIL, 2003). Após este esclarecimento os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

2.3 LOCAL E PARTICIPANTES

O estudo aconteceu em uma escola privada da cidade do Salvador – Bahia, localizada no bairro do Vale das Pedrinhas⁷, que atende a um público de classe popular. Pertence a três irmãs, que são sócias e também professoras junto com outras cinco docentes contratadas, funciona em um prédio de propriedade da família que foi cedido pelo pai às três filhas e atende a estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. O funcionamento da escola ocorre somente no turno matutino com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

O tempo de funcionamento da escola é de quatorze anos nessa casa sendo seu espaço físico constituído, no primeiro andar, por duas salas de aula do Primeiro e Segundo anos, sala da direção, banheiro e cozinha; uma escada conduz a uma laje, um espaço amplo que serve de espaço recreativo. No subsolo, cujo acesso se dá através de uma escada em caracol, pelo pátio interno, há alguns brinquedos de pracinha e três salas de Educação Infantil.

A escola apresenta como missão a formação do cidadão com base em valores cristãos, tendo como objetivo estreitar os laços entre família e escola por meio de encontros regulares e seminários formativos.

Sua clientela é de baixa renda, vinda de bairros periféricos próximos. A maioria dos pais participa ativamente dos eventos e das reuniões promovidas pela escola, demonstrando com isso, o interesse pela vida escolar de seus filhos.

Quanto à formação docente das professoras: duas sócias e uma professora da alfabetização têm nível superior em Pedagogia e História, uma das pedagogas está cursando a Pós-graduação em Psicopedagogia; a terceira sócia e a outra professora do maternal estão cursando a Graduação em Pedagogia à distância.

Neste ano de 2011, 86 alunos se encontram matriculados nas seguintes turmas: Grupos 2 e 3: 21 alunos; Grupos 4 e 5: 10 alunos; Primeiro Ano: 13 alunos; Segundo Ano: 12 alunos; Terceiro Ano: 14 alunos; Quarto Ano: 6 alunos; e Quinto

⁷ O nome do bairro deriva de uma pedreira que fornecia matéria-prima para a construção de casas no local.

Ano: 10 alunos. Além das atividades com a professora regente, as crianças têm, ainda, aulas de espanhol.

Solicitou-se que a Coordenação Escolar indicasse cinco alunos com maior dificuldade de aprendizagem para participarem do estudo. Os estudantes indicados foram três meninos e duas meninas, entre sete e oito anos de idade, cursando o Segundo e o Terceiro anos do Ensino Fundamental. Como houve desistência em dois casos, devido à falta de disponibilidade dos pais para participar da coleta de dados, permaneceram três casos: duas meninas do Terceiro Ano e um menino do Segundo Ano.

2.4 CRITÉRIOS DE ESCOLHA

Os critérios de inclusão e exclusão na amostra foram os seguintes:

1. Inclusão: Estar matriculado na escola em 2011; frequentar regularmente os anos iniciais do Ensino Fundamental; apresentar baixo rendimento nas avaliações de todas as disciplinas; residir próximo à escola; e ter pais disponíveis a participar da coleta de dados.

2. Exclusão: Não apresentar frequência regular em classes desta escola; apresentar bom rendimento escolar; residir em locais distantes da escola; possuir pais não disponíveis a participar da coleta de dados; e frequentar outras séries do Ensino Fundamental.

As cinco famílias que foram encaminhadas para a pesquisa receberam um comunicado da escola em que foi solicitada a participação na entrevista da pessoa responsável pelos cuidados e educação da criança.

2.5 PROCEDIMENTOS

Optou-se por replicar na presente pesquisa os procedimentos de diagnóstico psicopedagógico segundo a linha da epistemologia convergente de Jorge Visca (2010).

No primeiro dia de contato com a coordenadora da escola realizou-se uma entrevista com o objetivo de receber o motivo do encaminhamento das crianças com dificuldade de aprendizagem (Apêndice A). Após o contato com a direção foram agendadas sessões com os pais, de acordo com as seguintes etapas:

1ª Sessão – Entrevista de Contrato com Pais ou Responsáveis: foi realizada com três famílias presentes. Essa entrevista tem como objetivo iniciar o processo de vínculo entre pais e pesquisadora. Nesse primeiro contato, colhe-se apenas a queixa inicial, sem entrar no histórico da criança (Anexo A). Os pais ficam cientes das etapas subsequentes da pesquisa e assinam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

2ª Sessão – Entrevista Operativa Centrada na Criança (EOCA): desenvolvida por Visca (2010), visa investigar os vínculos que a criança possui com os objetos e os conteúdos da aprendizagem escolar. Essa técnica tem o objetivo de analisar o que a criança sabe fazer e aprendeu. Nesse procedimento, observam-se defesas, condutas evitativas e como ela enfrenta novos desafios. Trata-se de uma técnica simples, porém rica na sondagem de aspectos manifestos e latentes sobre as possibilidades do sujeito diante do conhecimento (CHAMAT, 2004) – (Anexo B).

3ª e 4ª Sessão – Aplicação das Provas Operatórias: visa conhecer o desenvolvimento do raciocínio lógico da criança, o nível cognitivo em que a criança se encontra e se há defasagem em relação a sua idade cronológica (VISCA, 2010). As provas operatórias foram aplicadas em duas etapas:

- na primeira etapa: Seriação; Conservação de Pequenos Conjuntos Discretos de Elementos; e Conservação de Massa;
- na segunda etapa: Conservação de Comprimento; Conservação de Superfície; e Conservação de Líquido. (Anexo C).

5ª e 6ª Sessão – Aplicação das Técnicas Psicopedagógicas Projetivas: visam investigar os vínculos que o sujeito pode estabelecer em três grandes domínios: o escolar, o familiar e consigo mesmo (VISCA, 2008). Optou-se pelas seguintes técnicas:

- Par Educativo (Anexo D) – para analisar o vínculo escolar;
- Par Educativo Familiar (Anexo E) – para o vínculo familiar,
- apoiados nos critérios de avaliação propostos por Chamat (2004), Visca (2008) e Sampaio (2009);
- Coleção Papel de Cartas (Anexo F) – para detectar os aspectos afetivos, cognitivos e emocionais na criança, que explica os bloqueios e inibições presentes na aprendizagem, baseado em Chamat (1995; 2004).

7ª Sessão – Destinada à aplicação de provas pedagógicas ou outra modalidade de avaliação, optou-se nessa sessão, por desenvolver o Jogo Colaborativo em Família, apresentado por Farias (1998), que possibilitou analisar as relações vinculares no contexto familiar através da interação lúdica entre pais e filhos (Anexo G).

8ª Sessão – Anamnese com os Pais: tem o objetivo de detectar possíveis causas da dificuldade de aprendizagem e a presença de outras manifestações relativas aos aspectos orgânico, afetivo-emocional e psicomotor. Optou-se pelos modelos apresentados por Chamat (2004) – Roteiro de Entrevista – e Cerveny (1994) – Genograma Familiar. Sob a perspectiva psicopedagógica, o Genograma visa identificar repetições dos padrões intergeracionais entre a família de origem e a nuclear (Anexos H e I).

9ª Sessão – Informe aos Pais: consistiu na comunicação verbal e escrita realizada para os pais e o aprendente. Inicialmente, falou-se com a criança em uma linguagem compreensível e, posteriormente, sem a sua presença, conversou-se com os pais. O relatório psicopedagógico seguiu o padrão proposto por Sampaio (2009) (Anexo J).

2.5.1 AVALIAÇÃO PSICODIAGNÓSTICA DOS CASOS ESTUDADOS

Na avaliação psicodiagnóstica, vários instrumentos foram aplicados com a família e a criança.

Para a entrevista familiar, os instrumentos utilizados foram: a Entrevista Contratual com os Pais ou Responsáveis (SAMPAIO, 2009); o Jogo Colaborativo em Família (FARIA, 1998); e a Ficha de Anamnese (CHAMAT, 2004).

Para a avaliação com a criança, optou-se pela teoria da epistemologia convergente criada pelo professor Jorge Visca, sendo utilizados: Entrevista Operativa Centrada na Criança (EOCA); Provas Operatórias Piagetianas; Técnicas Projetivas Psicopedagógicas – Par Educativo, Par Educativo Familiar; e Coleção Papel de Cartas de Chamat (1997)

Logo em seguida apresentou-se o Relatório devolutivo oral e escrito à Família, elaborado por Sampaio (2009).

A Figura 1 apresenta o fluxograma das sessões psicodiagnósticas seguindo o modelo da epistemologia convergente de Visca adaptado de Sampaio (2009).

2.5.2 FLUXOGRAMA DAS SESSÕES DE AVALIAÇÃO PSICODIAGNÓSTICA

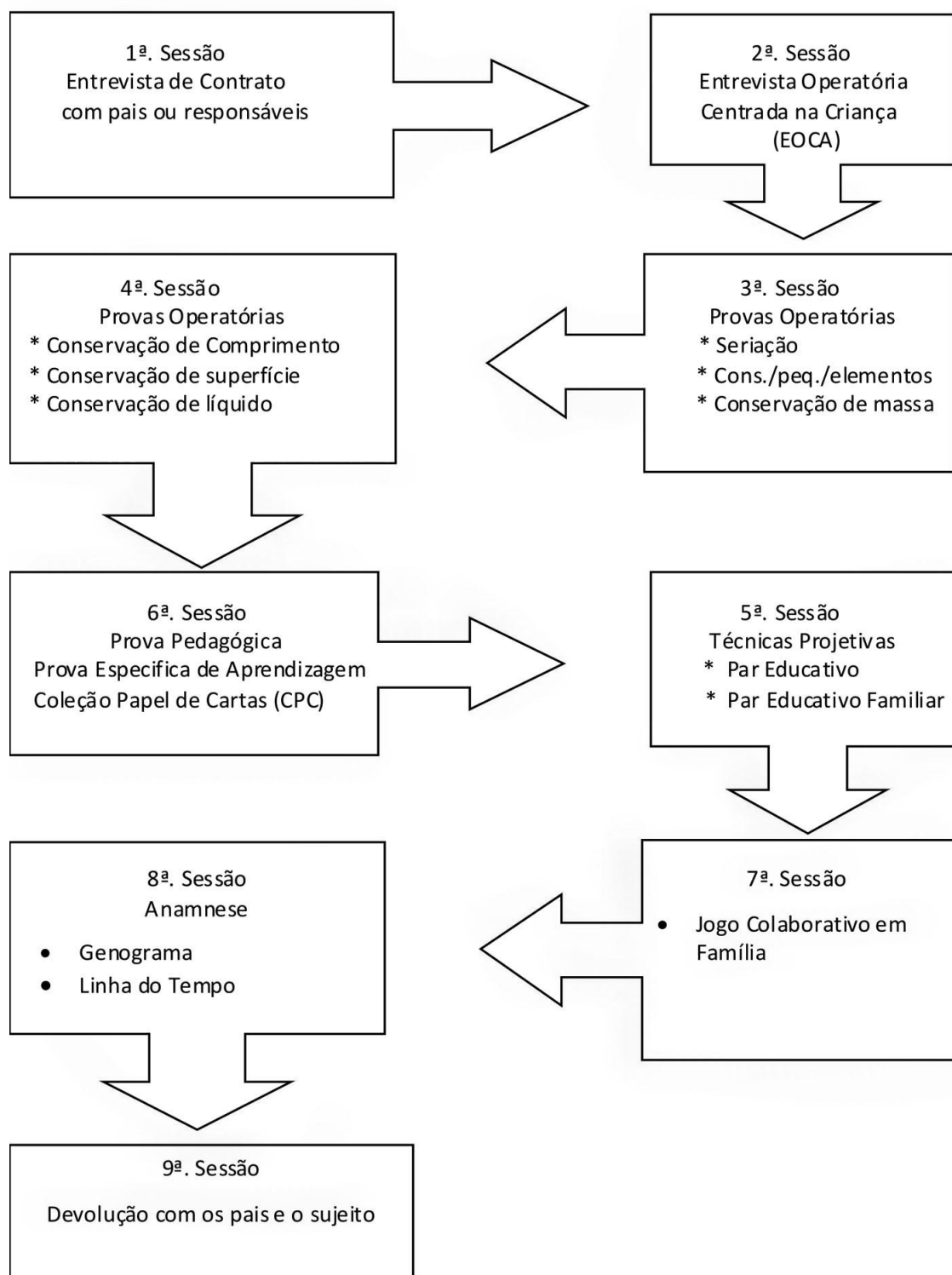


Figura 1 – Etapas do Diagnóstico Psicopedagógico, Salvador, 2011

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados consistiu em oito sessões psicodiagnósticas envolvendo pais e filhos conforme o fluxograma apresentado no item 2.5.2. (Figura 1). Nesta seção, optou-se por apresentar inicialmente a história de vida dos casos estudados e, posteriormente, a descrição individual das crianças avaliadas nesta pesquisa.

3.1 HISTÓRIA E DINÂMICA DAS RELAÇÕES FAMILIARES

Cada caso aqui apresentado foi reelaborado a partir da história original e do genograma familiar.

3.1.1 HISTÓRIA 1: A MENINA ADMIRADA

Era uma vez um casal que esperava o seu segundo filho. A mamãe teve de fazer repouso durante a gravidez porque ameaçava perder o seu bebê. Nesse momento, os pais estavam residindo em cidades diferentes porque a convivência entre eles já não estava boa e em comum acordo, haviam decidido que a esposa iria morar no município em que morava sua mãe e que ele iria visitá-la e à filha mais velha, quinzenalmente.

A gravidez da filha caçula não fora planejada. O nome da criança foi escolhido após a realização do exame de ultrassonografia e de ter sido anunciado aos pais que teriam uma menina. Assistindo a um Programa de TV, a mãe ouviu, pela primeira vez, o nome T., comentou com o marido e ambos concordaram. Agora, a mãe possuía duas convicções: sabia que esperava uma menina e que esta tinha identidade.

Nomear é gerar uma segunda vez na medida em que o nome atribuído ao bebê o insere em uma ordem social. Pelo nome, instaura-se uma tripla inscrição: a pessoa em relação a sociedade, a pessoa em relação a sua família e a pessoa em relação a si própria. (RABINOVICH et al., 2011, p. 11)

O nome da menina foi bem acolhido pelos familiares, assim como a sua chegada. O bebê, cujo nome significa “admirada” precisava mostrar força para lutar

e foi assim que aconteceu. T. nasceu de oito meses com baixo peso, de parto cesariano e permaneceu na incubadora para ganhar peso durante uma semana até receber alta. A genitora se mostrou uma mãe dedicada e empenhada em nutrir o organismo da filha com o leite materno, insistindo para que o bebê se alimentasse o que proporcionou o pronto estabelecimento da recém-nascida surpreendendo médicos e enfermeira. T. ficou fortalecida com o leite materno. Aos três meses, começou a comer alimento pastoso e aos seis meses foram introduzidos grãos na sua alimentação, que a mãe amassava, facilitando o processo de mastigação do bebê.

Baseado no modelo de entrevista semiaberta, Chamat (2004) sugere que o pesquisador questione: “[...] como se deu a aprendizagem da ingestão dos alimentos sólidos, se apesar do sofrimento físico o bebê aceitou; a mãe insistiu ou se o alimento acabou sendo triturado ou amassado, culminando em um modelo de aprendizagem facilitador”. Esse modelo facilitador persistiu durante os dois primeiros anos de vida, quando a mãe resolveu retirar o peito da criança porque se sentia cansada, ao que não recebeu estímulo do marido, que insistia para que a esposa permanecesse amamentando. Porém, buscando o conselho de sua mãe, A. L resolveu passar “babosa”⁸ no seio para que a menina o rejeitasse, por ter um gosto amargo, e passasse a tomar leite na mamadeira.

O ingresso na escola se deu aos três anos e foi tranquilo porque ela tinha como referência a irmã, que já estudava na mesma escola. No primeiro dia, o casal deixou a filha que levava consigo uma bonequinha de companhia. Aos cinco anos, T. presencia a separação dos pais e a saída da mãe de casa.

A convivência em situação familiar tem conseqüências psicológicas marcantes, tanto para os pais bem quanto para os filhos, influenciando-os durante todas as fases do desenvolvimento, desde a infância até a fase adulta e em todos os espaços de relacionamento social. Dentre estes espaços que sofrem a influência da convivência familiar, destaca-se a escola, principalmente no que se refere ao processo educativo e de aprendizagem, fato que demonstra a sua importância, enquanto *lócus* de apoio para os alunos face aos problemas e dificuldades gerados fora da escola, mas que nela influencia (ALMEIDA; SANTOS; ROSSI, 2006, p.).

⁸ 1. Planta (*Aloe vera*) de cujas folhas se extrai um sumo de mesmo nome, com propriedades medicinais; ALOÉ. [...]. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbetes&pesquisa=1&palavra=babosa&x=7&y=12>.

O genitor não permite que a mãe leve as filhas e impede que venha vê-las até que, aconselhado pela assistente social, o pai cede e começa a permitir que as filhas passem um final de semana na casa da mãe. A partir da separação, o pai desenvolve hábitos que dificultam o desenvolvimento emocional da filha tais como dar banho, pentear, contar histórias, dar as respostas do dever de casa. A professora comenta que, nesse período, a criança modificou seu comportamento, tornando-se agressiva e resistente para aprender e, no entanto, não houve contato entre a escola e a família. O pai só ficou ciente quando T. foi aprovada na Primeira Série porém com baixo rendimento escolar, sem ter adquirido a habilidade de leitura.

Para Polity (2004), é preciso considerar as consequências emocionais da separação dos pais para o rendimento escolar da criança. Infelizmente, muitas dessas crianças desenvolvem uma autoestima baixa, o que agrava em muito a situação e poderia ser evitado com o auxílio da família e de uma escola que conte com uma equipe de profissionais preparada. É essencial que a criança receba apoio dos pais, pois, quando sabe que tem pais que dão suporte emocional, a criança desenvolve uma base sólida e um senso de competência que a leva a uma melhor autoestima.

3.1.1.1 Análise de História

Através da história de vida da “menina admirada” destacamos três aspectos relevantes: prematuridade; o modelo de aprendizagem facilitador dos pais; e o papel do pai na criação da filha.

O primeiro aspecto que notamos foi a gestação difícil seguida de parto cesariano e prematuro, aos oito meses. Autores como Muñiz (2001), Ramos e Cunha (2009) apontam que crianças cujas mães tiveram complicações na gravidez ou durante o parto e/ou que nasceram prematuras têm aumentada a possibilidade de desenvolvimento de algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

O segundo aspecto observado é a internalização pela criança de um modelo de aprendizagem facilitador desde as primeiras relações vinculares, um modelo que se torna evidente neste caso quando a criança, com dois anos de idade, recebia a alimentação triturada e se recusava a mastigar grãos. Esse tipo de atitude exemplifica a tendência de um modelo facilitador que, para Chamat (2004), Pichon-Rivière (1980) e Bleger (1985), impede o rompimento do vínculo de dependência da

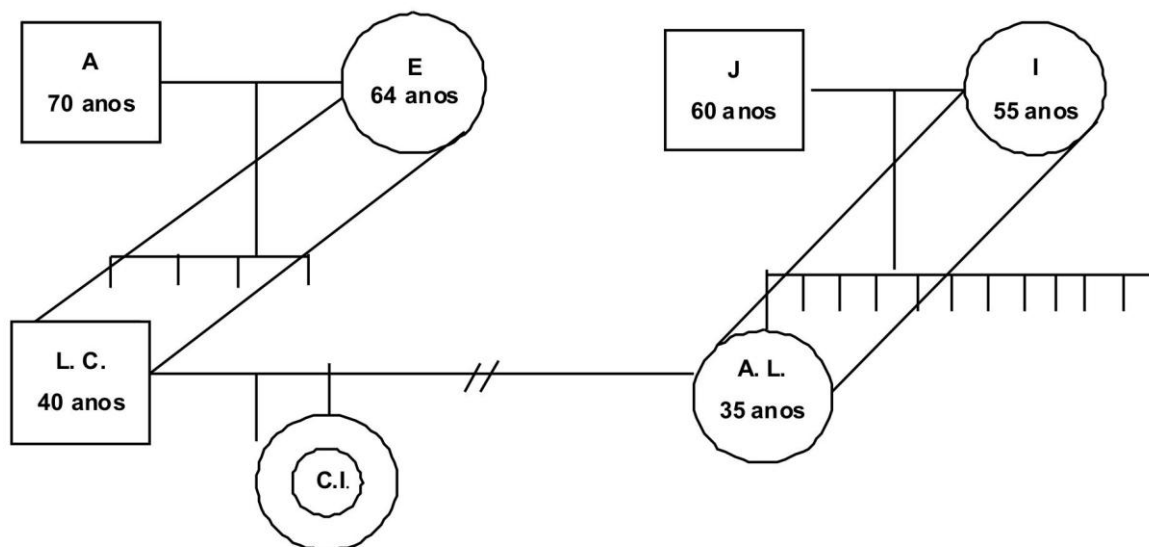
criança com os genitores, do ponto de vista psicológico, afetivo-cognitivo e leva ao comportamento infantilizado. “Falta-lhes esquemas e estruturas de pensamento que lhes possibilite uma aprendizagem assimilativa; e, ainda mais, o desejo de pensar pelo medo do desequilíbrio” (CHAMAT, 2004, p. 40).

O terceiro aspecto a ser considerado diz respeito ao papel do pai na criação da filha, após a separação da esposa. Para Bittelbrumm e Castro (2010), as pesquisas mostram a tendência de consolidação de um modelo paterno de atuação, identificado como “novo pai”, que ocupa um lugar, uma posição mais participativa e afetiva nas relações intrafamiliares, enfatizando a responsabilidade do homem não só no exercício da paternidade como, também, na divisão de tarefas domésticas. Dessa forma, os homens cruzam a linha da demarcação de gênero (a tradicional divisão de papéis) a fim de expressar sua competência na paternidade solidária, no trabalho doméstico, seja por opção seja por necessidade. Porém, há um longo caminho para que essa competência solidária seja reconhecida, pois ainda é pouco discutida. Uma alternativa seria a quebra de barreiras existentes no imaginário social em que o feminino é sinônimo de cuidados filiais ou que possui domínio único dentro da esfera familiar (BITTELBRUMM; CASTRO, 2010, p. 236).

É importante salientar, no entanto, que o novo pai não exerce o cuidado sozinho. Em geral, ele conta com uma rede de apoio familiar, como confirmado pelas referidas autoras. No caso, o genitor que reside no terreno de propriedade dos pais, tem o apoio da mãe e das irmãs para auxiliar no cuidado de suas filhas. Porém, ele conserva hábitos que dificultam a autonomia da filha no que diz respeito ao aprendizado.

3.1.1.2 Genograma Familiar

O genograma apresentado na Figura 2 retrata a configuração familiar do Caso 1 existente no momento da entrevista.



LEGENDA



Figura 2 – Genograma Familiar: História 1 – A Menina Admirada

3.1.1.2.1 História da Genitora

A. L. nasceu no interior, foi criada pela avó materna até os sete anos de idade e depois adotada por um casal com filhos pequenos. Ela omite esse segredo, que foi revelado pelo ex-marido. Conforme o seu relato, ao nascer, ela ficou aos cuidados da avó materna e, aos sete anos, voltou ao convívio dos pais biológicos para ajudar a cuidar dos irmãos menores. Revela que a figura materna era muito forte na família e que, quando os pais discutiam, a mãe se embriagava e se tornava agressiva a ponto de os filhos sentirem medo e se refugiarem na casa da avó materna. Esse desprendimento de A. L. fez com que ela saísse cedo de casa para trabalhar. Aos dezoito anos, foi para a capital trabalhar como babá, depois de muitos anos, conheceu L. C. e decidiram morar juntos, e dessa união tiveram duas filhas.

3.1.1.2.2 História do Genitor

L. C., o pai, é o mais velho de três irmãos e mora em convívio com os pais. Contou que sua mãe guardava o enxoval dos filhos para entregar aos netos quando nascessem bem como conservava o cordão umbilical de cada filho, evidências de que o modelo de aprendizagem que recebeu da família é conservador. L. C. não é casado, vivia junto com A. L. e construiu umas peças no terreno cedido pela família. O casal teve a primeira filha, mas, como não estavam mais se entendendo, entraram em acordo de que A. L. iria retornar para o interior para morar próximo da residência dos pais onde L. C. alugou uma residência e A. L. foi morar em companhia das irmãs mais novas. O marido aparecia a cada quinze dias para visitar a família até que ela engravidou de T.

Desde o início, a gravidez foi complicada, exigindo repouso para não perder o bebê e, assim, ela decidiu retornar para Salvador onde havia melhores condições de assistência à saúde; A. L., porém, teve de continuar em repouso até que, aos oito meses, deu à luz a filha. A criança ficou uma semana internada e recebeu alta porque houve, da parte da mãe, persistência na estimulação para que aprendesse a mamar e, assim, adquirir peso para deixar o hospital.

Os cuidados prosseguiram, A. L. dedicou-se aos cuidados da filha e alimentava a menina mesmo que ela não solicitasse. A amamentação prosseguiu até um ano, porque o pai não queria que a esposa introduzisse grãos, como arroz e feijão: somente alimentação pastosa e líquida. Ela, então, resolveu viajar para o interior e, na casa de sua mãe, foi orientada a passar babosa no seio para que a menina desmamasse, tornando possível introduzir o alimento de grãos em sua refeição. Há evidências deste momento, de que a mãe recorria a modelos de aprendizagem que utilizam alguma imposição. Quando a menina estava com cinco anos de idade, os pais se separaram e a mãe foi colocada para fora de casa, ficando as filhas em companhia do genitor. Por orientação do Conselho Tutelar, às vezes as meninas ficam em companhia da mãe, quando esta as procura, porém, segundo L. C., a genitora não estava procurando as meninas e ele havia solicitado que ela passasse pela escola para vê-las, mas esta dizia não ter tempo.

L. C. contou que mantinha o hábito de contar história para a menina antes de dormir, repetindo as mesmas histórias, de modo que o texto já havia sido memorizado pela criança, o que impedia o reconto com base em novos enredos.

Esse dado indica uma resistência à mudança por parte da criança e uma modalidade de ensino facilitador por parte do pai.

Com relação às atividades escolares, disse-me estar insatisfeito porque a professora não estava facilitando e interpretando para a filha as questões que ela não sabia ler.

3.1.1.3 Análise do Genograma Familiar

Através da análise intergeracional das famílias de origem dos pais (CERVENY, 1994; POLITY, 2004), a partir da análise do genograma (Figura 2), percebemos a repetição da configuração familiar nuclear.

O genitor relatou ter guardado o enxoval e o umbigo de sua filha, um costume semelhante ao de sua mãe. Em relação a esse fato, Cerveny (1994) afirma que toda família transmite o seu modelo como uma espécie de legado e que, não só os pais, mas todo o sistema familiar, estando aí incluídas as gerações passadas, serve como modelo para a transmissão de padrões comportamentais, padrões esses que se repetirão, podendo até pular alguma geração, mas ser encontrado novamente nas subsequentes. Para Polity (2004), essas repetições podem também ser observadas com relação à aprendizagem, pois o grupo familiar passa o seu modelo, de forma que as gerações mais novas podem “aprender a aprender”. No caso, o genitor conserva o hábito de ler as mesmas histórias para a filha antes de dormir e, segundo refere, tenta modificar o enredo, porém a filha reclama e ele cede.

Por outro lado, a genitora da criança relata que, devido aos constantes conflitos decorrentes do consumo de álcool por parte de sua mãe, ela fugia da sua presença. De alguma maneira, a convivência conflituosa com a mãe foi incorporada como um modelo no exercício da maternidade de A. L. com sua filha, o que pode ter dificultado a formação de um vínculo estável. Em duas circunstâncias, houve uma situação similar em que A. L. deixou sua casa: ao decidir ir para o interior morar na companhia da filha primogênita, sendo visitada esporadicamente pelo marido até engravidar e retornar para casa; e, atualmente, em que o casal é separado e as filhas residem com o genitor.

Esse modelo evitativo continua se manifestando, visto que o ex-marido declara que ela tem dificuldade para procurar as filhas, que são as meninas que ligam para ela pedindo que as leve para passar o final de semana em sua casa.

Quando nos referimos à repetição de padrões intergeracionais de uma geração para outra subsequente não nos colocamos na posição de afirmar que o passado determina para o sistema atual o que deve ser repetido. Nosso ponto de vista é que, no sistema relacional, estão disponíveis certos padrões que podem vir a ser repetidos por algum dos membros da família, conforme atesta Cerveny (1998, p. 42), com quem concordamos quanto à afirmação de que os padrões intergeracionais se manifestam de diferentes formas. Existem sistemas familiares em que os padrões são repetidos exatamente como se deram na família de origem, como é o caso do genitor, e há outros sistemas em que as repetições aparecem de forma camuflada, quase irreconhecíveis, como no caso da genitora, porém, mesmo assim é possível compreender a força que as repetições têm no sistema familiar.

3.1.2 HISTÓRIA 2: A MENINA CORAJOSA E ILUMINADA

Era uma vez uma menina que teve como pais biológicos um casal muito pobre que vivia em um casebre e que não tinha condições econômicas e psicológicas para cuidar dessa criança.

Uma senhora, mãe de dois meninos e que, recentemente, havia perdido outro bebê do sexo masculino, ficou sabendo, através da sua sogra, que havia um casal com um bebê do sexo feminino sem condições de criá-lo e foi até a casa do casal conhecer a menina. M. S. ficou chocada ao vê-la enrolada em “trapos podres” e, compadecida pelo estado em que a criança se encontrava, com o corpo cheio de feridas, pediu aos pais para cuidar da menina, deixou o endereço e perguntou o nome da criança. O pai respondeu que era C. (cujo significado é “aquela que é corajosa”), mas que não havia sido ainda registrado no cartório.

Em um dia ensolarado, M. S. levou a menina consigo e se dirigiu ao posto de saúde onde não quiseram atendê-la porque o bebê estava envolto em panos imundos e a atendente disse que o estado em que se encontrava aquela criança infectaria o ambulatório. Ela, então, saiu, foi a uma loja infantil comprar uma roupinha, uma touquinha cor-de-rosa para vestir o bebê, e se dirigiu a uma clínica particular de pediatria. A médica examinou a criança com cuidado olhando dobrinha por dobrinha do corpinho do bebê, prescreveu o tratamento e recomendou que as roupas deveriam ser fervidas e que somente M. S. deveria segurar o bebê para

evitar contágio. Ao chegar em casa com o bebê nos braços e um saco de remédios, o marido ficou apavorado com a atitude da esposa.

Segundo Góis (2005), após um aborto espontâneo, a mulher tende a passar por um momento de crise podendo ter implicações psicológicas sérias como, por exemplo, depressão, desejo de uma nova gestação ou de uma adoção imediata, sendo acompanhada de sentimentos compensatórios. Esse pode ter sido o sentimento de M. S., o de compensar a perda do seu bebê que se deu através de aborto espontâneo, pois, no íntimo, desejava engravidar de uma menina e colocar o nome de M. (cujo significado é “iluminada”).

Para Góis (2005) e Maldonado (1995), a adoção possui um correlato nas fases da gestação. O primeiro trimestre de gestação é o período da surpresa, das expectativas criadas em torno da criança gerada, da própria gestação e do futuro. É quando, geralmente, surgem as perguntas: “Será que o bebê vai se desenvolver normalmente? Será que ele não tem nenhum defeito? Como vai ser minha vida daqui para frente? Como vou educar essa criança? Será que vou ser uma boa mãe? Devo levar essa gravidez adiante?”. O mesmo ocorre com a adoção, principalmente para os membros da família, como é o caso do marido e dos filhos de M. S. que ficaram surpresos, levantando muitas questões a respeito daquela criança naquele estado de fragilidade.

As mesmas autoras identificam o segundo trimestre como o período de adaptação da mãe à gravidez, momento em que a gestante começa a traçar planos para o futuro e a ter um contato mais íntimo com o bebê, em que aprende a conhecer os seus movimentos dentro do útero. Comparando com a adoção, o segundo trimestre é o período do reconhecimento desse bebê, o início do processo de adaptação. No caso da mãe adotiva, foi o início do restabelecimento da saúde do bebê: as feridas secaram, aquele bebê mal cuidado estava ficando com aspecto saudável e a família começava a desejá-lo.

A última fase, que corresponde ao terceiro trimestre, é o período da consolidação do vínculo mãe–bebê; é quando a mãe se sente responsável pela sobrevivência, educação e formação de seu filho. Naquela família adotiva, aconteceu da mesma forma, pois, tanto o pai como os irmãos adotivos se apegaram à nova integrante da família. Mas, o inesperado aconteceu após o primeiro ano: os pais biológicos apareceram na casa de M. S. para buscar a menina.

Após um longo período em que a criança foi mantida em condições subumanas, os vizinhos denunciaram o caso ao Conselho Tutelar que investigou se o casal tinha algum familiar em condições socioeconômicas para assumir a guarda provisória da criança. Não sendo localizado nenhum parente, os próprios pais mencionaram M. S, pois já a consideravam como madrinha da criança.

O Conselho Tutelar a localizou e a convocou para comparecer ao Juizado de Menores onde aconteceu o reencontro, que foi emocionante, porque a menininha reconheceu M. S. e estendeu os bracinhos em sua direção. Naquele momento foi providenciado o registro civil e M. S. solicitou à genitora que colocasse o nome M. Na certidão de nascimento ainda consta o sobrenome dos pais biológicos, um detalhe que é desconhecido por M. Até o presente momento, a menina não sabe que é filha adotiva e que o casal tem apenas sua guarda, um segredo que é mantido pela família. Segundo M. S., a menina começou a perguntar: – *Por que a senhora não tem fotos de quando estava grávida de mim?* M. S. não consegue revelar a verdade e se sente insegura de que um dia os pais biológicos apareçam para levá-la novamente.

3.1.2.1 Análise da História

Através da história de vida da “menina corajosa e iluminada”, analisamos o **segredo da adoção** e identificamos dois aspectos que contextualizam o problema de aprendizagem.

No primeiro aspecto, percebemos que o segredo se refere à impossibilidade de questionar ou comentar o fato, uma impossibilidade de simbolizar a situação que, para Fernandez, “pode construir um problema de aprendizagem” (1990, p. 101) e que parece ser a tendência, no caso de M., que não tem obtém respostas quando pergunta o motivo de não encontrar no álbum de fotografias nenhuma foto de quando a mãe estava grávida dela, somente o registro de seus irmãos, pois a mãe desconversa e ela percebe que esse é um assunto proibido.

Segredos surgem como uma forma de esconder alguns fatos que não correspondem às exigências estabelecidas pelos padrões da família (HARTMAN, 2005; GOIS, 2005). Para Fernandez (1990), em qualquer segredo de família há vários significados: os pais podem definir certo segredo como tendo um significado de proteção, entretanto, para a criança, esse mesmo segredo pode carregar em si

um significado de traição, porque distorce e mistifica os processos de comunicação. Assim, algumas crianças podem se tornar “cegas”, “surdas” e “mudas” com relação às informações e, conseqüentemente, se mostrarem inaptas para o aprendizado sistematizado.

O outro aspecto relevante é apontado por Polity (2004) e diz respeito à identidade, no caso em que o segredo impede a criança adotada de conhecer sua origem e construir sua história de vida. Para a autora, a criança percebe aquilo que lhe é omitido pela família e desenvolve ansiedades e medos que a colocam em uma posição de não questionar algo que, segundo seus pais adotivos, deve ser omitido para o seu próprio bem.

3.1.2.2 Genograma Familiar

O genograma apresentado na Figura 3 retrata a configuração familiar existente no momento da entrevista realizada para a História 2

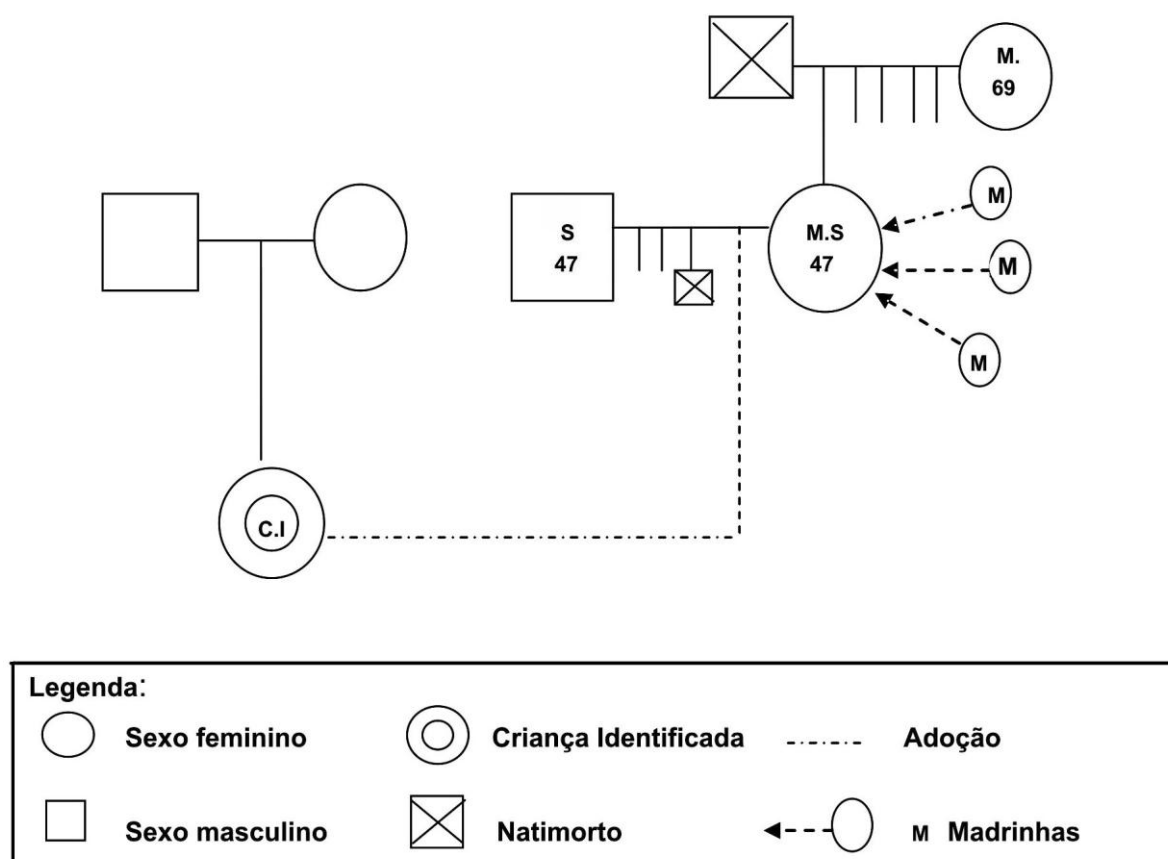


Figura 3 – Genograma Familiar: História 2 – A Menina Corajosa e Iluminada

3.1.2.2.1 História da Mãe Adotiva

M. S. é a filha mais velha de três irmãos. O pai era porteiro e a mãe lavadeira. Residiam em um bairro pobre da periferia e, desde cedo, ela auxiliava a sua mãe, cuidava dos irmãos menores e passava roupa. O pai não queria que a filha estudasse e, desde muito cedo, a incentivava a trabalhar, mas a mãe relatou o desejo de que a filha estudasse a uma de suas freguesas, que a “apadrinhou”, providenciando desde o uniforme escolar até o de educação física, da primeira a quinta série.

Mesmo ocorrendo o falecimento de sua primeira madrinha, M. S. não deixou de dar continuidade aos estudos porque outra madrinha assumiu o seu sustento: é a madrinha da Primeira Comunhão até a conclusão do Primeiro Grau. M. S., a seguir, começou a dar aula de banca aos vizinhos e, em seguida, foi contratada por uma escolinha infantil, o que lhe despertou o desejo de ter a sua própria escola. Trabalhando durante o dia, M. S. ingressou no Segundo Grau do curso noturno e concluiu o Ensino Médio. Nesse período, conheceu o seu atual marido e começaram a namorar. O namoro foi marcado por dois acontecimentos, o falecimento de seu pai, por um acidente vascular cerebral (AVC) e a sua inesperada gravidez. A família de M. S. não a apoiou e “correu a moça de casa” e ela vai morar na casa do namorado sendo aceita pela sogra, uma professora, que a convida a abrirem uma escolinha. M. S. descreve a sogra como uma pessoa muito boa e que representa para ela uma madrinha.

O nascimento do primogênito foi marcado por um período de prosperidade porque ela recebeu dos pais dos alunos da escolinha aberta por ela e a sogra, todo o enxoval da criança e até a mobília do quarto, tudo doado pelos pais das crianças. Após cinco anos, nasce o segundo filho, em uma fase difícil na qual o casal estava em crise conjugal devido ao uso de drogas por parte do marido. Mesmo assim, ela se sentia segura em companhia de sua sogra e em função da estabilidade no trabalho escolar.

M. S. engravida, então, pela terceira vez e deseja ter uma menina, porém a sua gravidez foi interrompida pelo aborto espontâneo de um menino, aos quatro meses de gestação. Alguns meses depois, ela fica sabendo de uma família que teve uma menina que estava com três meses de vida, vivendo em situação de privação e miséria e resolve procurá-los e se oferecer para tomar conta da menina.

3.1.2.3 Análise do Genograma Familiar

Através da análise do genograma, percebemos que, na família de origem da genitora, não havia registro de adoção, somente experiências significativas com madrinhas de criação, em três fases de sua vida, infância, adolescência e idade adulta; e essa mesma experiência vivida no passado se repete.

Segundo Cerveny (1998), a repetição pode ser uma cópia exata do passado ou pode ser uma edição nova, no presente. No caso de M. S., percebemos algo novo, a adoção, embora, por enquanto, ela só tenha obtido judicialmente a guarda provisória da criança.

A guarda é uma medida que visa proteger crianças e adolescentes que não podem ficar com seus pais, provisoriamente, ou em definitivo. É a posse legal, que os cuidadores adquirem, a partir da convivência com crianças/adolescentes. A guarda confere responsabilidade pela assistência material, afetiva e educacional de uma pessoa até 18 anos de idade. É uma medida onde o poder familiar e os vínculos com a família de origem ficam preservados. O guardião pode renunciar ao exercício da guarda sem impedimento legal, diferente do que ocorre com a adoção. É concebida a abrigos, a famílias guardiãs e a candidatos a pais adotivos, durante o estágio de convivência, até que a sentença de ação seja feita (ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS, 2011, p. 11).

O casal está com a guarda provisória da menina há cinco anos e tem esperança na sentença da ação. Buscamos em Otuka, Scorsolini-Comin e Santos (2009) identificar os mecanismos que motivam casais para a adoção. Segundo os autores, destacam-se: pais que relatam que sempre pensaram em adotar uma criança; a morte precoce de um filho biológico; o contato com uma criança abandonada que suscita o desejo de cuidar; o preenchimento de um vazio existencial; e a possibilidade de escolher o sexo da criança

Esses critérios apontados na pesquisa pelos autores são os mesmos que M. S. relata terem-na motivado a adotar uma criança.

3.1.3 HISTÓRIA 3: O MENINO GUERREIRO

Era uma vez um menino que nasceu de oito meses, trazendo consigo uma anormalidade congênita denominada *onfalocele congênita*⁹. Segundo Mustafá (2001), ao nascer com essa má formação congênita, o bebê necessita ser submetido a uma cirurgia de emergência para evitar infecção e o ressecamento dos órgãos. Depois de submetido à cirurgia, ele ficou internado na Pediatria por trinta dias para se recuperar e ganhar peso. O processo de amamentação necessitou de estímulo tanto da parte da mãe quanto do bebê, mas, por ser incômodo e doloroso, a genitora optou por suspender o aleitamento e, assim, o leite materno passou a ser oferecido na mamadeira até ele ganhar peso e receber alta hospitalar.

Uma semana após ter alta, o bebê retornou ao hospital por causa de uma infecção no umbigo. Ao lhe ser perguntado o nome do bebê, a mãe diz ao médico que a criança tem nome, mas que ainda não fora registrado. O médico-cirurgião sugere o nome de V. H. explicando que o significado do nome era “conquistador”; “guerreiro”; “vitorioso”. A genitora, surpresa com a sugestão do nome, disse que era esse o nome que ela queria, porque havia lido um livro chamado *Os miseráveis* e quando buscou a referência do autor, descobriu o nome que daria ao seu filho, o mesmo que, naquele momento, estava sendo confirmado pelo médico. A família recebeu a escolha do nome do bebê com alegria.

Rabinovich et al. declaram que o nome é sempre portador de desejos e de uma trama simbólica urdida em torno de cada pessoa:

[...] pelo nome, a pessoa nasce para si, para os outros, para a sociedade: acontece o ‘aparecimento’ de um sujeito articulado em uma genealogia e num discurso que o sustenta. Ele é mensagem e mensageiro de mitos que são transmitidos de geração a geração. Ele é também pura virtualidade, articulando desejos que nem sempre são conscientes tanto para quem nomeia quanto para quem é nomeado. (2011, p. 18).

Nesse caso, confirmam-se os desejos conscientes pelo fato de a genitora saber o significado do nome, de este ter sido confirmado pela sugestão do médico-cirurgião e de ter sido constatado que essa escolha fazia jus ao desejo transmitido

⁹ A onfalocele congênita é caracterizada pela exposição dos intestinos para fora do organismo, por defeito de fechamento da parede abdominal (MUSTAFÁ, 2001).

pela genitora: “Um menino guerreiro que lutou pela sua sobrevivência”. O menino, que apresentou crises convulsivas¹⁰, desde o nascimento até os seis anos de idade, necessitando de medicação controlada, é lento para a aprendizagem.

3.1.3.1 Análise da História

Através da história de vida do “menino guerreiro” consideramos relevante ressaltar as **relações afetivas entre mãe e bebê**.

Nessa relação afetiva, dois aspectos são elucidados por Chamat (2004): o primeiro se refere à forma lúdica pela qual a mãe lida com o bebê, mesmo trocando fraldas, amamentando ou em outras situações de cuidados maternos. Porém, no caso em análise, a genitora se sentia desconfortável ao amamentar, porque necessitava estimular o bebê para sugar o seio, e preferiu substituir a amamentação pela mamadeira. Outro dado importante foi o retorno do bebê à internação hospitalar, após três dias de vida, devido a uma infecção no umbigo causada por um asseio inadequado.

Parafraseando Winnicott (1989), a amamentação é o primeiro vínculo do bebê com o objeto externo, ou seja, com o que pertence ao meio que o rodeia. Se esse vínculo ocorre de forma satisfatória, preenche as suas necessidades, essa experiência passa a ser internalizada, caso contrário, acaba sendo vista como realidade externa ou como um momento de ilusão. A convivência com esse outro, nesse contexto referenciado, com a mãe e, até mesmo, com a cultura, é que será responsável por cortar o cordão umbilical, quando a criança, aos poucos, sai da posição de plena dependência e parte para o processo de individuação, interferindo, assim, na constituição do sujeito (ALMEIDA, 2011).

O segundo aspecto diz respeito à interação mãe–bebê, em que, em geral, há troca de olhares que transmitem ao bebê mensagens de afeto e de proteção. No relato da genitora, o bebê pouco interagiu com ela, permanecendo no berço.

A proposta original de Bowlby (apud CARVALHO 2006, p. 125) indica a importância da qualidade da relação mãe–filho, no sentido de preservar a saúde mental e física da criança, e aponta que a privação dos cuidados maternos, seja

¹⁰ As crises têm origem em descargas excessivas das células nervosas do cérebro e são acompanhadas de perturbações súbitas nas funções orgânicas ou mentais. (ROSA, 1997).

parcial ou total, interfere nas relações vinculares, bloqueando as emoções e a afetividade.

Outro aspecto observado é a queixa da genitora quanto à lentidão do filho para a aprendizagem remetendo-nos às modalidades de aprendizagem¹¹ encontradas em Pain (1986), Fernandes (1990) e Griz (2002), cujo estudo tem origem na análise de Piaget acerca da acomodação, assimilação e equilíbrio enquanto processos realizados pelo sujeito no ato de conhecer. A partir da contribuição de Piaget, os referidos autores destacam a influência de aspectos positivos e negativos sobre as relações que permeiam esses processos (GRIZ, 2002) e levantam a hipótese de que, se perpassados por vínculos negativos, possa se desenvolver uma hiper e/ou hipoacomodação ou uma hiper e/ou hipoassimilação que construirão, no sujeito, modalidades de inteligência disfuncionais ou desadaptativas (PAIN, 1986). Com relação às modalidades de inteligência, Fernandez (1990) e Pain (1986) estabelecem as seguintes consequências para a aprendizagem:

Hipoassimilação:

Modalidade: pobreza de contato com o objeto; esquemas de objeto empobrecidos.

Consequência: incapacidade de coordenar estes esquemas; déficit lúdico e criativo; prejuízo da função antecipatória, da imaginação e da criação.

Hiperassimilação:

Modalidade: precocidade na internalização dos esquemas representativos; predomínio do lúdico e da fantasia; subjetivação excessiva.

Consequência: não permite antecipação de transformações; desrealização do pensamento; resistência aos limites; dificuldade para resignar-se.

Hipoacomodação:

Modalidade: não respeito ao ritmo, tempo da criança; não obediência à necessidade de repetição de uma experiência; reduzido contato com o objeto.

Consequência: déficit na representação simbólica; dificuldade na internalização das imagens; problemas na aquisição da linguagem; falta de estimulação; abandono.

¹¹ Cada um de nós apresenta uma forma, um modo particular, singular, de entrar em contato com o conhecimento. Isso significa que cada um de nós tem a sua particular e individual modalidade de aprendizagem, que oferece uma maneira própria de se aproximar do objeto de conhecimento, formando um saber que lhe é peculiar. (GRIZ, 2002).

Hiperacomodação:

Modalidade: superestimação da imitação; reduzido contato com a subjetividade; falta de iniciativa; obediência cega às normas; submissão; não dispõe de suas experiências anteriores.

Consequência: superestimulação da imitação; falta de iniciativa; obediência acrítica às normas; submissão.

Segundo Griz (2002), deve-se considerar o processo de ensino-aprendizagem sempre como um caminho de via dupla. As modalidades de aprendizagem que interferem nesse processo dizem respeito não exclusivamente ao aprendiz, mas, também, ao ensinante, o que nos leva a refletir sobre a nossa própria modalidade de aprendizagem uma vez que ela poderá construir uma modalidade de ensinagem geradora de dificuldade de aprendizagem.

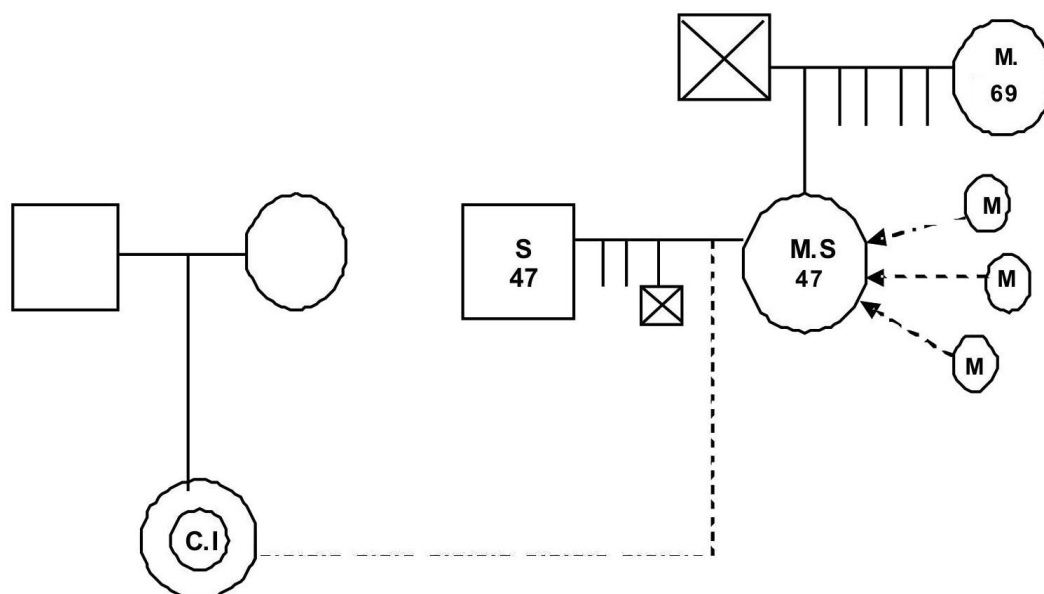
3.1.3.2 Genograma Familiar**LEGENDA:**

Figura 4 – Genograma Familiar: História 2 – O Menino Guerreiro

O genograma apresentado na Figura 4 retrata a configuração familiar existente no momento da entrevista

3.1.3.2.1 História da Genitora

G. não gosta do nome, prefere ser chamada de J. Ela é a terceira de uma família com quatro filhos: tem um irmão que é músico, uma irmã e outro irmão caçula com quem estabelece bom vínculo de relacionamento. Os seus pais se separaram quando os filhos eram pequenos e se reconciliaram após dezesseis anos de separação. Nesse período, o pai constituiu outra família e teve dois filhos.

J. sentiu muita raiva do genitor por ter abandonado a família quando ela era criança para constituir outra família e acredita que a baixa tolerância à autoridade masculina tenha sido desencadeada pelo abandono paterno na infância. Quando o pai retornou para casa, J. já era mãe. Atualmente, a relação de J. com o pai é amigável, porém, ela o considera como alguém estranho. Por outro lado, o sentimento que tem para com sua mãe é hostil e agressivo pelo fato de conservar mágoas por ter sido obrigada a se casar após ter ficado grávida, pelo fato de a sua mãe não ter apoiado a sua separação, mesmo sabendo que sofria maus tratos, por não ter se oposto a que o neto fosse entregue aos cuidados de outra família, após a saída de J. de casa, e de não ter lhe dado assistência quando voltou a assumir o filho, pois, sendo a avó-materna o seu auxílio teria sido importante na fase pós-separação. J. tem uma relação conflitiva com o ex-marido, por ter sempre apanhado dele, inclusive durante o período de gestação.

O nascimento de V. aconteceu aos oito meses. Quando a criança tinha um ano, a mãe saiu de casa, apoiada por um namorado. O pai da criança o entregou a um casal da vizinhança e não foi procurá-lo até que a mãe de J. pediu que ela assumisse o filho porque os vizinhos estavam passando necessidades econômicas e não tinham condições de ficar com a criança de dois anos. J. assumiu, então, o filho e seu pai lhe emprestou uma quitinete para residirem.

Ela é sustentada financeiramente por um namorado, ao qual chama “meu esposo”, que não pode se identificar por se tratar de um médico casado, mantendo o relacionamento através de encontros fugazes. Segundo J., o atual esposo a está auxiliando a rever o seu comportamento explosivo com a mãe e com o filho que chega ao ponto de expressar que a criança é a culpada de sua vida dar errado.

3.1.3.3 Análise do Genograma Familiar

O genograma retrata uma família de origem marcada por conflitos de comunicação.

Já dissemos que os fenômenos podem parecer inexplicáveis, quando não ampliamos o âmbito da observação e incluímos o contexto todo. No caso da repetição, fica possível qualquer entendimento se não ampliamos o sistema da família nuclear para um contexto geracional. (CERVENY, 1998, p. 50)

Para Cerveny, quando fazemos essa ampliação, por meio da relação entre os fatos, o comportamento humano pode ser apreendido em suas características e, sem dúvida, o veículo que permite essa compreensão é a comunicação. Watzlawick, assumindo a comunicação como algo que ocorre na interação entre os indivíduos, faz uso das seguintes categorias:

Aceitação da Comunicação: significa que o receptor aceita a comunicação do emissor e dá início à interação.

Rejeição da Comunicação: é quando o receptor deixa explícito para o emissor, de forma verbal ou não-verbal, que não aceita a interação;

Desqualificação da Comunicação: ocorre quando o receptor aceita a interação com o emissor, mas tenta invalidar as mensagens contraditórias, incoerentes, com mudança de assunto, frases incompletas, descrédito em relação ao emissor, em nível verbal. No nível não-verbal, poderá ser por meio de não contato visual com o emissor, de posturas, gestos, risos (1973 apud CERVENY, 1998).

Identificamos, no caso dessa genitora, que ela se enquadra nas seguintes categorias de comunicação familiar: com relação ao genitor, de quem sentiu muita raiva por ele ter abandonado a família e retornado quando ela já era mãe, há uma desqualificação da comunicação; com relação à genitora e ao ex-marido, há rejeição da comunicação.

Assim, a comunicação dentro de um sistema, não pode ser compreendida apenas como ação e reação, mas, também, em um nível de transação (CERVENY, 1998, p. 53).

3.2 INSTRUMENTOS APLICADOS À FAMÍLIA

3.2.1 ENTREVISTA CONTRATUAL COM PAIS OU RESPONSÁVEIS

A Entrevista Contratual com Pais ou Responsáveis (Anexo A) é uma etapa importante do diagnóstico, logo, o pesquisador necessita estar atento à escuta dos pais observando se eles concordam, se discordam, se culpam a escola ou a criança pelo fracasso e se isentam de qualquer responsabilidade, se só se queixam ou se eles valorizam algum aspecto na criança e, também, se demonstram ou não vínculo com o filho (SAMPAIO, 2009). Esse momento permite obter uma boa descrição da problemática que preocupa os pais.

Recebe-se a “queixa” que traz a família sobre o filho e desenvolve-se uma descrição sobre o que se quer dizer, quem diz, porque diz e porque essa queixa a preocupa, segundo Fernandez (1990) para quem o resultado dessa entrevista consiste na análise de três dimensões: a individual, a vincular e a dinâmica.

Na dimensão individual, centra-se no sujeito-designado com sua particular inter-relação organismo–corpo–inteligência–desejo. Na dimensão vincular, focaliza-se a modalidade de circulação do conhecimento e da informação entre os membros da família. Já na dimensão dinâmica, situa-se o sistema de papéis necessários para o funcionamento e a manutenção da estrutura familiar e os consequentes modelos de interação (FERNANDEZ, 1990).

As queixas apontadas pelos pais (Quadro 1) se referem à dimensão dinâmica, como a falta de autonomia da criança e de motivação para a aprendizagem e a existência de segredos e proibições por parte da família. Elas se mostram como valiosas pistas para a compreensão do processo de dificuldade de aprendizagem perpassando pela família, pois se referem às questões do ambiente onde a criança está inserida, uma vez que não se pode entender um processo a partir do ensinante sem recorrer ao aprendente, tampouco, sem incluir a instituição escolar (FERNANDEZ, 1990; POLITY, 2001). Por isso, solicitamos à Coordenação Escolar que manifestasse por escrito o motivo do encaminhamento dos alunos, o que está sintetizado na segunda coluna do Quadro 1.

ENTREVISTA CONTRATUAL		COORDENAÇÃO ESCOLAR
Caso 1: Menina Admirada	Pai: <i>[...] tem dificuldade de leitura e interpretação; falta de autonomia para a realização das tarefas escolares.</i>	Comportamento: aluna muito agitada; inquieta; irreverente; não tem limites com os colegas e a professora. Material escolar: vem para a escola com o material incompleto nos cadernos, e os livros têm “orelhas dobradas”. Leitura e Escrita: tem pouca vontade de ler, identificar, responder as atividades e espera que a professora dê as respostas.
Caso 2: A Menina Corajosa e Iluminada	Mãe Adotiva: <i>[...] tem falta de atenção; dificuldade de leitura e interpretação.</i>	Comportamento: aluna não se concentra, é dispersa. Nível de Compreensão: Não compreende o que é explicado, não desenvolve o raciocínio. Comentário: nesse mês de maio trabalhamos em ciências os animais vertebrados e invertebrados, foi um tema bem comentado em sala através de pesquisas que todos realizaram em casa e na escola. No dia da avaliação ela não soube explicar a diferença entre esses dois tipos de animais.
Caso 3: O Menino Guerreiro	Mãe: <i>[...] é um menino lento; pouco comunicativo; tem dificuldade de atenção e concentração; foi promovido para o 2º ano sem saber ler; presenciou brigas dos pais e conviveu com outra família.</i>	Temperamento: aluno muito reservado. Comportamento: não brinca com os coleguinhas; quando traz um brinquedo de casa fica somente com ele, não compartilha; fica somente observando as crianças, mas não compartilha. Merenda: para merendar é uma dificuldade, porque não se alimenta. Leitura: ele não lê, abre o caderno e fica só riscando. Escrita: não copia as atividades do quadro.

Quadro 1 – Comparativo das queixas escolares de pais e da Coordenação Escolar – Entrevista Contratual com Pais ou Responsáveis – Salvador, Bahia, 2011

As Fichas de Encaminhamento à Escola (Apêndice I) foram entregues à Coordenação Escolar para serem preenchidas com a descrição do motivo do encaminhamento para a avaliação psicodiagnóstica. Cumpre ressaltar que não houve registro de aspectos positivos sobre os alunos. Essa descrição direta e sem manifestação de afeto denota falta de vínculo nas relações. A esse respeito, Polity conceitua:

Dificuldade de ensinagem é o movimento de ensinar carregado de emoção: ansiedade, por ter de cumprir uma missão, medo e/ou frustração por não entender o aluno, fantasias de incompetência que podem gerar muita raiva em determinadas ocasiões. Em outras, pode haver uma ressonância da angústia do aluno que não consegue aprender, com a do professor que não consegue ensinar. ‘Ela aparece quando emergem conteúdos emocionais e relacionais que são difíceis de lidar [...] aparece, em alguns casos, a frustração de perceber o aluno diferente do pensado, tendo assim de se lidar com as diferenças e com luto pela perda de uma imagem idealizada’ (2002, p. 36).

Para a autora, as instituições que terão sucesso são aquelas que cultivam o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis institucionais.

No caso presente, a análise das queixas indicou que a escola é incisiva em apontar a dificuldade de aprendizagem como dizendo respeito ao aluno, enquanto os pais percebem os filhos como indivíduos que têm uma história particular, além de suas dificuldades aliado à perspectiva crítica acerca do desempenho da instituição escolar. Para os pais, a dificuldade de aprendizagem não está na criança apenas, pois existem questões relativas ao ambiente onde ela está inserida e uma história que a contextualiza. Esse quadro reforça a hipótese de Fernandez (1990) acerca da dificuldade de aprendizagem como resultado da interação entre os níveis individual, vincular e ambiental.

3.2.2 JOGO COLABORATIVO EM FAMÍLIA

Para melhor conhecer o ambiente familiar em que pais e filhos convivem encontramos no Jogo Colaborativo em Família (Apêndice G) um recurso, ao mesmo tempo, divertido e instigador que utiliza perguntas potencialmente colaborativas, autorreveladoras e reflexivas, além de tarefas de descontração como estratégia do jogo (FARIA,1998). O clima lúdico convida à espontaneidade, favorecendo a expressão genuína de cada membro, bem como promovendo a escuta aberta, a interação, a abertura de espaço de conversação e a construção de novas narrativas.

Caso 1: A Menina Admirada	Pai: É do tipo conservador porque mantém o hábito de contar histórias para a filha dormir desde bebê; (vínculo de dependência) Mãe: é do tipo intrusivo porque antecipa a resposta para a filha no jogo; demonstra intolerância com o ritmo lento da filha; lê para a filha. (atitude facilitadora)
Caso 2: A Menina Corajosa e Iluminada	Mãe Adotiva: é do tipo intrusivo porque movia o pino do tabuleiro pela filha e o marido; explicava as perguntas para ambos. (atitude facilitadora)
Caso 3: O Menino Guerreiro	Mãe: é intolerante com a criança; lê o cartão tarefa pelo filho. (atitude facilitadora)

Quadro 2 – Resumo do Jogo Colaborativo em Família – Salvador, Bahia, 2011

Durante a escuta, foi possível perceber um vínculo de dependência nas relações familiares observadas (Quadro 2), fundamentadas em modelos de ensino improvisados, isto é, instaurados com base na experiência dos pais na sua família

de origem, sem priorizar as características dos filhos nem a organização da família atual. Essa modalidade facilitadora dos pais tende a resultar na desorganização da criança, uma vez que deixa de promover sua autonomia.

Trata-se de crianças extremamente dependentes dos genitores, imaturas do ponto de vista psicológico e afetivo-cognitivo. Faltam-lhes esquemas de estruturas de pensamento que lhes possibilite uma aprendizagem assimilativa; e, ainda mais, o desejo de pensar pelo medo do desequilíbrio. (CHAMAT, 1997)

A análise do jogo indica que os pais mantêm o vínculo de dependência e revela que eles não promovem o recurso às habilidades cognitivas que a criança possui, pois não entram em jogo com os filhos. Aparentemente, “digerem” a informação sem estabelecer um diálogo que aprofunde o raciocínio e a compreensão da criança. Nesse caso, não aparece um vínculo saudável, mas uma dificuldade em lidar com o crescimento. O vínculo de dependência dos filhos com relação aos pais (CHAMAT, 1997) observado no jogo pode ser exemplificado nos excertos dos três casos a seguir apresentados:

‣ Caso 1 – A Menina Admirada:

A criança retira o cartão e lê a pergunta:

– *Qual foi o seu aniversário preferido e por quê?*

A leitura é soletrada e o pai se aproxima para ler e interpreta, dizendo:

– *Qual foi o aniversário que mais gostou?*

‣ Caso 2 – A Menina Forte e Iluminada:

A criança retira o cartão e lê:

– *Pergunte aos membros da família qual é a parte da casa que mais gosta?*

M. faz uma leitura soletrada e incompreensível, olha para a mãe manifestando desejo de ajuda e esta, sem me consultar, lê a tarefa e interpreta a pergunta. Após a tarefa, M. joga o dado e é a mãe quem movimentava o pino sobre o tabuleiro.

‣ Caso 3 – O Menino Guerreiro:

A mãe retira um cartão e lê:

– *O que me deixa feliz?*

Responde – *Quando ele arruma mochila; inicia o dever sem esperar por mim; não esquece o material na escola, copia tudo... isso me deixa feliz.*

Olha para o filho com ar de advertência dizendo: “*Não é assim?*”. O menino acena com a cabeça.

Pergunto: O que acontece diariamente?

– [...] *é um tipo de criança que espera ser lembrado em tudo.*

Chamat (1997), ao analisar as relações familiares procurando detectar que papéis os pais desempenham no processo do conhecimento na criança, concluiu que há predomínio do vínculo de dependência. Assim, cabe perguntar: Será que o vínculo de dependência não está interferindo na aprendizagem?

Encontramos em Lima (2002, p. 16), o seguinte comentário de Badinter (1985): “A criança deve passar pela fase edipiana e viver a perda da mãe para poder sublimar e substituir seu objeto de desejo, tendo assim, condições de aprender”.

Através do Jogo Colaborativo em Família realizado, porém, percebeu-se que os pais tendem a conservar as crianças em uma fase de dependência, impedindo, a nível consciente ou inconsciente, sua passagem para uma nova fase.

3.3 INSTRUMENTOS APLICADOS À CRIANÇA

3.3.1 AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM (EOCA)

A Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA) é um instrumento inspirado na Psicologia Social de Pichon-Rivière, nos postulados da Psicanálise e no método clínico da Escola de Genebra. Foi idealizado por Jorge Visca e é um instrumento de uso simples que, em uma entrevista, avalia a aprendizagem (BOSSA, 2000).

Em todo momento, a intenção é permitir ao sujeito construir a entrevista de maneira espontânea, porém dirigida de forma experimental. Interessa observar seus conhecimentos, atitudes, destrezas, mecanismos de defesas, ansiedades, áreas expressão da conduta, níveis de operatividade, mobilidade horizontal e vertical etc. (VISCA, 1987, p. 87).

É interessante perceber que a EOCA oportuniza a identificação de três aspectos que fornecem um sistema de hipóteses verificáveis em outros momentos do diagnóstico: a temática; a dinâmica e o produto.

A **temática** consiste em tudo o que o sujeito diz, a qual terá, como toda a conduta humana, um aspecto manifesto e outro latente. É interessante ver como, com uma perfeita organização sintática e uma adequada justificativa lógica, pode coexistir um mundo de fantasias que distorcem a aprendizagem e as situações nas quais ocorre. A **dinâmica** consiste em tudo que o sujeito faz que não é o estritamente verbal: gestos, tom de voz, postura corporal etc. são, muitas vezes, mais reveladores que os comentários e até mesmo os produtos. O **produto** é o que o sujeito deixa registrado no papel (VISCA, 2010, p. 100).

No aspecto **temático**, notou-se, no Caso 1, que há interesse pela aprendizagem escolar e, nos Casos 2 e 3, que não há vínculo com a aprendizagem sistemática. Ao serem solicitados para que me mostrassem o que sabiam fazer ambos somente relataram, demonstrando falta de criatividade. No aspecto da **dinâmica**, percebeu-se, no comportamento de cada um dos participantes, as seguintes reações: espontaneidade (Caso 1); timidez (Caso 2); e nível de ansiedade elevado (Caso 3). No aspecto **produto**, verificou-se a dificuldade de leitura e de escrita considerada disortografia que, segundo José e Coelho (2008) se caracteriza pela incapacidade de transcrever corretamente a linguagem oral, havendo trocas ortográficas e confusão de letras. Para esses autores, as trocas ortográficas são normais até o terceiro ano do ensino fundamental porque a relação entre a palavra impressa e os sons ainda não está totalmente dominada.

Consigna: Gostaria que me mostrasse	Temática (o que sabes fazer)	Dinâmica (o que lhe ensinaram)	Produto (o que você aprendeu)
Caso 1: A Menina Admirada	<i>Sei ler mais ou menos os princípios bíblicos: Caráter Mordomia Auto-governo Semear e colher</i>	Postura Sentou-se na beirada da cadeira e espontaneamente explicou o significado dos princípios bíblicos	Apresentou dificuldade na leitura e escrita. A escrita é silábica.
Caso 2: A Menina Corajosa e Iluminada	<i>Sei desenhar; Brincar de massinha.</i>	Postura Manifestava timidez ao responder. Permanece cabisbaixo esperando ser interrogada.	Atividade: Não estabelece vínculo com a aprendizagem
Caso 3: O Menino Guerreiro	<i>“Sei jogar; sei o alfabeto um pouquinho; matemática”</i>	Postura: Manifestava tensão, rigidez, demonstrava estar assustado.	Atividade: Pega uma folha e faz o jogo dos pontinhos para jogarmos. Não estabelece vínculo com a aprendizagem

Quadro 3 – Entrevista Operatória Centrada na Aprendizagem – Salvador, Bahia, 2011

Fez-se necessário analisar o vínculo de aprendizagem através de técnicas psicopedagógicas projetivas a fim de ser investigada a relação com os objetos de aprendizagem, de quem ensina e de quem aprende (VISCA, 2008).

3.3.2 TÉCNICA PROJETIVA PSICOPEDAGÓGICA: PAR EDUCATIVO FAMILIAR

As crianças tendem a evidenciar no desenho o que cada membro sabe fazer no lar e, muitas vezes, fora dele, o que manifesta a sua compreensão da vida familiar.

Embora a representação de um personagem realizando determinada atividade geralmente implique a identificação de um com o outro, nem sempre é assim e não diz nada a respeito do vínculo positivo ou negativo que o entrevistado possa ter estruturado. Só será possível discernir esses aspectos a partir do interrogatório, o qual nos pode levar a concluir que se aceita ou rejeita o personagem, a atividade ou ambos (VISCA, 2008, p. 141).

DESENHO		RELATO ORAL	PROBLEMÁTICA EMOCIONAL
Caso 1: A Menina Admirada	O desenho mostra um quintal onde mãe e filhas estão brincando com as bonecas. A figura de autoridade está na figura da mãe; o desenho foi projetado no canto inferior direito da folha	<i>“Era uma vez eu, minha mãe e minha irmã brincando de bonecas. Minha mãe prepara a comidinha e a gente penteia os cabelos das bonecas.</i>	Situação de ensino e aprendizagem facilitadora de dificuldade de aprendizagem
Caso 2: A Menina Corajosa E Iluminada	Desenha uma casa que ocupa toda a folha. Um telhado pequeno e cinco bonecos palitos próximos, sendo que somente os dois irmãos estão jogando bola. Os membros da família estão no canto inferior esquerdo da folha.	<i>“Era uma vez eu e minha mãe assistindo meu pai e meus irmãos jogando bola”</i>	Projeta passividade diante de uma situação de jogo que requer estratégia de pensamento, preferindo ficar ao lado da mãe.
Caso 3: O Menino Guerreiro	No interior da casa há duas pessoas: a mãe sentada em frente ao computador e de costas para o filho e o filho em pé segurando um lápis olhando em direção a sua mãe.	<i>“A mãe está no computador e eu fazendo o dever” Ela te ensina? – <i>Ensina me dando a resposta!</i></i>	A relação vincular se mostra parcial, parece haver uma comunicação truncada, pois não aparece uma situação de ensino somente de aprendizagem facilitadora de dificuldade de aprendizagem.

Quadro 4 – Técnica Projetiva Psicopedagógica Par Educativo Familiar, Salvador, Bahia, 2011

Através do depoimento e do interrogatório proposto pelo referido autor, foi possível identificar a modalidade de família facilitadora de dificuldade de aprendizagem (Quadro 4).

Ao analisar a descrição, percebe-se a repetição de família facilitadora de dificuldade de aprendizagem (Quadro 4), pela falta de comportamento alteritário¹² dos pais, que não sabem lidar com os filhos. A esse respeito, Fernandez (2001) colabora ao declarar que o comportamento alteritário se manifesta na falta de autorização dos seus membros em realizar suas próprias escolhas, “sendo possível encontrar uma circulação de conhecimento fragmentada e com pouca mobilidade”. Para Braga, Scoz e Munhoz (2007), a característica de tais famílias é receber as ideias do outro com resistência, de maneira hostil, provocativa ou percebê-las como um ataque.

O oposto da família facilitadora de dificuldade de aprendizagem seria a família facilitadora da autoria de pensamento que mostra características alteritárias, possibilitando a permissão, a promoção de escolha por parte do aprendente, diferente da postura do ensinante. Nessa família, declara Braga, Scoz e Munhoz (2007), a diferença não é entendida como um ataque ao outro e é trabalhada com base no ato positivo, sendo possível opinar, discordar, sem causar conflito.

Concordamos com a referida autora que, a partir dessas ideias, o desafio para as famílias facilitadoras de dificuldade de aprendizagem é lidar com a diferença de opinião dos filhos, necessária no processo de autonomia e de liberdade de pensamento para aprender.

3.3.3 TÉCNICA PROJETIVA PSICOPEDAGÓGICA: PAR EDUCATIVO

Para compreender a relação vincular entre o ser que ensina e o que aprende, analisou-se o vínculo relacional entre eles e a posição e tamanho dos desenhos (Quadro 5).

As proposições mais comumente observadas de “quem aprende” e de “quem ensina” são: frente a frente, lado a lado, ambos de costas (entre si), o docente de costas para o aluno e o aluno de costas para o docente (VISCA, 2008).

¹² A alteridade consiste em saber lidar como o outro. (BRAGA; SCOZ; MUNHOZ, 2007).

DINÂMICA DA APLICAÇÃO		DESENHO	RELATO ORAL	RELATO ESCRITO	PROBLEMÁTICA EMOCIONAL
Caso 1: A Menina Admirada	Mostrou-se predisposição para realização da tarefa, tanto para o desenho quanto para a escrita.	Na sala de aula há uma aluna de costas para a professora e a lousa. Na mesa há caderno e livro, porém a mesma somente está observando. A lousa está escrita de maneira ilegível.	“Era uma vez uma professora e um aluno. A professora enquanto escrevia no quadro os alunos brincavam. Mas tinha só uma que não brincava e a professora ajudava.”	Esforça-se em escrever e consegue, faz forte pressão muscular sobre a folha e usa em excessivo da borracha; <i>“Era um vesi uma aluna e um profetora escrevia no quadro a profetora escrevia os outro bricava e so uma alua escrevia e a profetora ajudava”</i>	Há vínculo de dependência com a professora. Manifesta dificuldade de leitura e interpretação porque escreveu no quadro e não compreendeu. Demonstra insegurança no domínio da escrita
Caso 2 : A Menina Corajosa e Iluminada	<i>Idem ao anterior.</i>	A professora em frente da lousa e não há nada escrito. Três alunos estão sentados de costas para a professora e suas mesas estão vazias.	“Aqui é T. F. e eu escrevendo até 300.” - É fácil essa atividade? - Não. - O que você faz quando não sabe? “Espero pela pró”	Não fez uso da borracha durante a escrita. <i>“Era uma vez eu F. e T. fazendo de um até 300. Depois diso a gente vai por o recreio”.</i>	Manifesta dependência em ser ensinada.
Caso 3 O menino guerreiro	Mostrou-se predisposição para realização da tarefa, tanto para o desenho, apresentando dificuldade para elaboração da escrita	Na sala de aula a professora está ao lado da lousa. A lousa tem uma continha armada de subtração com a resposta errada. Há dois alunos sentados e ambos estão de frente para a professora com lápis na mão.	“Era uma vez uma pró ensinando a matemática. Ela mandou fazer até 200” E você soube escrever? <i>Não, esperei a pró escrever no quadro.</i>	“Era uma vez a pró....” <i>Pergunta:</i> - Como se escreve ensinando? - Tente! - É com “m” ou “n”	Estabelece vínculo com o ser que ensina. Demonstra não saber efetuar calculo de subtração.

Quadro 5 – Técnica Projetiva do Par Educativo, Salvador, Bahia, 2011

Nos Casos 1 e 2, as alunas estão de costas para a professora, um indicativo de que o aluno rejeita o professor, enquanto no Caso 3, o aluno está de frente, um indício de bom vínculo relacional com o ser que ensina (Quadro 5).

Porém, deve-se buscar, no relato oral e no inquérito, um melhor esclarecimento sobre o conteúdo latente e o que nos chamou a atenção é que há em ambos os casos um vínculo de dependência com a professora.

O vínculo de dependência, presente nas relações familiares, é encontrado fundamentalmente em consultório, em queixas de dificuldades escolares da criança, onde sua incapacidade e imaturidade de aprender ficam evidenciadas. Trata-se de um vínculo facilmente detectado na queixa secundária ou relacionado à principal, no levantamento do dia-a-dia da criança. Podemos também obter esses dados através da anamnese ou história de vida do sujeito em estudo na família (CHAMAT, 1997, p. 39).

Para a referida autora, esse vínculo de dependência provém de crianças dependentes do ponto de vista psicológico e afetivo-cognitivo, uma afirmativa que foi comprovada ao realizarmos outro teste projetivo idealizado por Chamat (1997; 2004) que visa detectar os aspectos afetivo-cognitivos e emocionais subjacentes à aprendizagem, que explicam os bloqueios e as inibições presentes na aprendizagem.

3.3.4 TÉCNICA PROJETIVA PSICOPEDAGÓGICA: COLEÇÃO PAPEL DE CARTAS (CPC)

Através da apresentação das seis lâminas do teste Coleção Papel de Carta (Apêndice E) pretende-se levar a criança a se projetar nos personagens para possibilitar a detecção das possíveis causas de suas dificuldades de aprendizagem através da análise dos aspectos manifestos e latentes de sua elaboração, bem como da análise de sua escrita (CHAMAT, 1997). O Teste consiste na escolha da lâmina com a qual a criança mais se identifica.

Nos Casos 1 e 2, as escolhas recaíram sobre a mesma lâmina (Quadro 6) que revela “na maioria uma centração no princípio do prazer, também uma simbiose mãe-filho e ou um exacerbamento da maternagem e, como recíproca, a dependência” (CHAMAT, 1997, p. 23).

No Caso 3, a escolha recaiu sobre a comunicação, segundo a autora:

Geralmente iniciam a narrativa pelo coelho, dizendo que ‘está telefonando’, na maioria das vezes para a mãe, outras vezes para a namorada e raramente para o amigo. Percebeu-se que nessas narrativas não houve conteúdo, o qual só foi obtido através do inquérito, porém com respostas evasivas ou na maioria das vezes, seguidas de ‘não sei’. [...] manifestando o medo de forma geral de se exporem (pelo medo do ataque e uma resistência em pensar). As histórias aparecem sem seqüência lógica e muito pobre em termos de conteúdo. Constituem-se em sujeitos com uma problemática de comunicação. (CHAMAT, 1997, p. 22).

Percebe-se que as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem das crianças são: pouca crença na capacidade de aprender; medo de situações novas e desconhecidas; e oscilação entre o desejo e o medo do conhecimento. Com relação à família, há internalização de modelos facilitadores de lidar com a realidade através da excessiva gratificação dos cuidados maternos, da dificuldade de comunicação e da interação na inter-relação familiar.

Lâmina Escolhida		Afetivos (vinculação com a aprendizagem)	Cognitivos	Emocional (que impede a aprendizagem)	Escrita
Caso 1 A Menina Admirada	Lâmina 03 Receber afeto	Manifesta desejo de ser cuidada e facilitada por todos em redor; não se vincula com a aprendizagem.	Não há indicadores de problemática	Pouca crença na capacidade de aprender. Há internalização de modelos facilitadores de lidar com a realidade através de excessiva gratificação dos cuidados maternos.	Escreve de maneira confusa, manifesta insegurança na escrita pelo uso excessivo da borracha.
Caso 2: A Menina Corajosa	Lâmina 03 Receber afeto	Projeta-se no personagem e implora a mãe que deseja dormir; não se vincula com a aprendizagem.	Idem ao anterior	Medo de situações novas e desconhecidas na aprendizagem. Há internalização de modelos facilitadores	Evidencia disortografia O tipo de letra é pequena e legível; faz pressão do tônus muscular sobre a folha e não usa a borracha
Caso 3 O Merino	Lamina 01 Comunicação	Manifesta desejo em se comunicar, mas há bloqueios. Inicia a narrativa e logo conclui. Ao ser questionado, responde “Sei lá!”	Idem ao anterior	Hesita em falar, insegurança de se expressar. Parece não acreditar em si mesmo.	Esforça-se e consegue escrever uma frase demonstrando o seu desejo em aprender.

Quadro 6 – Teste para Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem: Coleção Papel de Cartas (CPC), Salvador, Bahia, 2011

Para Chamat (1997), faltam a essas crianças esquemas e estruturas de pensamento que lhes possibilite uma aprendizagem assimilativa e, ainda mais, o desejo de pensar por medo do desequilíbrio.

A melhor forma encontrada de averiguar os esquemas e estruturas de pensamento dos casos pesquisados foi submetê-los às provas operatórias piagetianas a fim de conhecer o funcionamento e o desenvolvimento das funções lógicas do sujeito.

3.3.5 PROVAS OPERATÓRIAS PIAGETIANAS

As provas operatórias piagetianas são referenciais importantes para se entender o desenvolvimento e a aprendizagem humana. Por intermédio delas, é possível conhecer as características do estágio de desenvolvimento propostas por Piaget. Além disso, para aplicar as provas operatórias é necessário que se tenha estabelecido um vínculo com a criança.

O vínculo é um aspecto fundamental para a aplicação das provas do diagnóstico operatório, pois como justamente se pretende assinalar o aspecto cognitivo para seu estudo, é indispensável favorecer uma situação agradável na qual os aspectos emocionais não interfiram no processo de reconhecimento (VISCA, 2008, p. 25).

Provas Casos	Conservação de Peq. conjuntos discretos de elementos (fichinhas)	Conservação de massa	Conservação de comprimento (correntinhas)	Conservação de Superfície (vaquinhas)	Conservação de quantidade de líquido (copos)	Prova de Serição (palitos)
	Modificação	Modificação	Modificação	Modificação	Modificação	Modificação
	1 ^a 2 ^a 3 ^a	1 ^a 2 ^a 3 ^a	1 ^a 2 ^a 3 ^a	1 ^a 2 ^a 3 ^a	1 ^a 2 ^a 3 ^a	1 ^a 2 ^a 3 ^a
1º. Caso: A Menina Admirada	N C C C	N C N C C	C C N C	C C N C	N N N C C C	N C N C C
2º. Caso: A Menina Corajosa e Iluminada	N C C C	N N C C C	C N N C C	C N N C C	C N C C	C C N C C
3º. Caso O Menino Guerreiro	N N C C C	C N N C C	C N N C C	C C N C	N N N C C C	C C N C C

Legenda: C = Conservador NC = Não conservador

Quadro 7 – Resumo das Provas Operatórias Piagetianas, Salvador, 2011

3.3.5.1 Caso 1: A Menina Admirada

A seguir, apresenta-se as cinco provas eleitas entre as indicadas para a faixa etária de sete anos de idade, segundo Sampaio (2009), e as aplicações e análise dos casos.

‣ Prova Conservação de Pequenos Conjuntos Discretos de Elementos

APRESENTAÇÃO DO MATERIAL: – O que você pode me dizer sobre estas fichas?

– *São círculos do mesmo tamanho azul e vermelho.*

PRIMEIRA MODIFICAÇÃO:

Arrumo as fichas termo a termo e distancio as fichas de cor azul, de forma que fiquem mais largas. Pergunto: – Eu tenho mais, menos ou a mesma quantidade de fichas que você?

– *Você tem mais.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque a sua ficou mais larga.*

PEDIDO DE CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Você se lembra de que antes as duas fileiras tinham a mesma quantidade, o que você acha?

– *É, mas a sua ficou mais larga (abre os braços ao comparar uma fileira e a outra).*

RESULTADO: Não conservador.

SEGUNDA MODIFICAÇÃO:

Coloquei as fichas termo a termo e perguntei: – E agora? Temos igual quantidade ou uma tem mais e outra menos?

– *A mesma.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque juntinhas assim elas ficam com a mesma quantidade (refere-se à posição uma defronte a outra).*

PEDIDO DE CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Uma menina da sua idade me disse que aqui nesta fileira curta havia menos. Será que ela estava certa ou não?

– *Não, as duas têm a mesma quantidade, eu contei.*

RETORNO EMPÍRICO: – Coloco as fichas termo a termo e cubro com as mãos as minhas fichas e digo: - Você pode contar suas fichas? Quantas fichas você acha que eu tenho debaixo da minha mão?

– *Sete.*

RESULTADO: Conservador.

TERCEIRA MODIFICAÇÃO:

Coloquei as sete fichas em círculo e solicitei: – Coloque as suas fichas ao redor das minhas com a mesma quantidade. E agora? Minhas fichas têm mais, menos ou a mesma quantidade que as suas?

– *A mesma quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Eu contei as minhas e vi que era igual às suas.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Se as fichas fossem balas e você comesse todas as suas balas e eu comesse todas as minhas, comeríamos a mesma quantidade ou um comeria mais e a outra menos?

– *Comeríamos a mesma coisa.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Você não acha que estas fichas de dentro possuem menos quantidade que estas de fora? Explique-me.

– *Não, as duas têm a mesma quantidade. (confere contando novamente)*

RESULTADO: conservador.

AVALIAÇÃO: Fase de Transição: ora conserva, ora não conserva.

▶ *Prova Conservação de Massa*

APRESENTAÇÃO DO MATERIAL:

Coloquei duas tiras de massa de cores e tamanhos diferentes e Perguntei: Você já usou massa para fazer algo?

– *Sim, para fazer bonequinhos.*

PEDIDO DE ESTABELECIMENTO DE IGUALDADE INICIAL.

– Você pode fazer uma bolinha com uma dessas massas?

– *Sim.*

– E agora, você pode fazer outra bolinha do mesmo tamanho que esta, mas com a outra massa? Então, o que lhe parece? Tem a mesma quantidade de massa, ou uma tem menos e a outra tem mais?

– *Tem a mesma quantidade.*

Escolha uma bola para você e eu fico com a outra.

PRIMEIRA MODIFICAÇÃO: Fiz uma salsicha com a bola a bola experimental e perguntei: Esta salsicha tem mais, menos ou a mesma quantidade de massa que nesta bola?

– *Mais quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque você fez assim.* (esfrega as mãozinhas como se estivesse esticando a massa).

CONTRA-ARGUMENTAÇÃO: – Você se lembra de que antes as duas bolas tinham a mesma quantidade? O que acha agora?

– *É, mas quando você faz assim ela ficou maior* (refere-se à transformação)

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu voltar a fazer uma bola com esta salsicha, teremos a mesma quantidade ou uma terá mais e outra menos?

– *A mesma quantidade.*

RESULTADO: Não conservador.

SEGUNDA MODIFICAÇÃO: Fiz a bola e depois transformei em pizza. – E agora? Nesta pizza tem mais, menos ou a mesma quantidade que nesta bola?

– *Mais quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe? Porque você esmagou (aperta as mãozinhas como se estivesse esmagando a massa). Contra argumentação com terceiros: Uma menina de sua idade me disse que tinha a mesma quantidade. O que você acha? “É, tem a mesma quantidade” Como sabe? “*Porque quando você faz a bolinha de novo fica com a mesma quantidade*”

Resultado: Conservador.

TERCEIRA MODIFICAÇÃO: Faço uma bola e depois divido em quatro bolinhas. – Estas bolinhas possuem mais, menos ou a mesma quantidade que esta bola?

– *Mais quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque ficou com mais quantidade do que esse (toca nas bolinhas e compara com a outra bola).*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Você se lembra de que me disse que tinha a mesma quantidade quando era uma bola? O que acha?

– *É, mas quando você fez docinhos ficou mais quantidade.*

– E se eu voltar a fazer uma bola maior, terá a mesma quantidade ou uma terá mais e outra menos?

– *É, mas quando você fez docinhos ficou mais quantidade.*

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu voltar a fazer uma bola maior, terá a mesma quantidade ou uma terá mais e outra menos?

– *A mesma quantidade.*

RESULTADO: Não conservador.

AVALIAÇÃO: Nível 2; Etapa intermediária

► *Prova Conservação de Comprimento*

APRESENTAÇÃO DO MATERIAL: – O que você pode me dizer sobre este material?

– *São duas correntinhas, uma curta e outra comprida.*

PRIMEIRO: – Vamos fazer de conta que aqui são nossas ruas. Esta é a minha (maior) e esta é a sua (menor). Vamos fazer de conta que caminharemos por estas ruas. Nós caminharemos iguais ou um caminhará mais do que o outro?

– *Você caminhará mais.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Por que a sua é mais comprida.*

RESULTADO: Conservador.

SEGUNDO: Encolhi a corrente maior para que ficasse do mesmo tamanho da menor e disse: – O prefeito resolveu fazer uma modificação na minha rua e ela ficou do tamanho da sua. E agora, eu vou andar mais, menos ou o mesmo tanto que você?

– *Caminhará mais.*

– Como sabe?

– *Porque você terá que fazer essa voltinha aqui e ir por aqui até no final da rua.* (enquanto falava passava o dedinho sobre a corrente sinuosa).

CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Essa daqui é maior* (aponta para a corrente sinuosa).

RESULTADO: Conservador.

Terceiro: Encolhi a corrente maior para que ficasse ainda menor do que da outra vez e digo: – O prefeito resolveu mudar novamente minha rua e agora ficou assim. Pergunto, nós iremos andar o mesmo tanto ou um irá andar mais e outro menos?

– *Andaremos o mesmo.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque não dá para fazer voltinha e nós caminhamos o mesmo tanto.* (refere-se à corrente sinuosa).

CONTRA ARGUMENTAÇÃO COM TERCEIROS: – Um menino me disse que eu iria andar mais. Você acha que ele estava certo ou não?

– *Errado.*

Pedido de Argumentação: – Como sabe?

– *Porque quando a sua corrente fica comprida você anda mais.*

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu voltar como antes, como iremos andar?

– *Você caminhará mais e eu menos.*

RESULTADO: Não conservador.

AValiação: Utiliza argumento de compensação e está em processo de transição, ora conserva e ora não conserva.

➤ *Prova Conservação de Quantidade de Líquido*

ESTABELECIMENTO DE IGUALDADE INICIAL: Coloquei na mesa dois copos iguais A1/A2 e perguntei: – Estes copos são do mesmo tamanho?

Servi o suco de morango até a metade do copo (A1) e pedi: – Sirva este suco de abacaxi neste outro (A2), com a mesma quantidade que eu coloquei neste, nem mais nem menos. Está com a mesma quantidade?

– *Sim.*

PERGUNTA DE REAFIRMAÇÃO: – Se você beber todo o suco do seu copo (A2 – abacaxi) e se eu beber o meu (A1 – morango), beberemos a mesma quantidade ou um beberá mais e o outro menos?

– *A mesma quantidade.*

PRIMEIRA MODIFICAÇÃO: Copo (A1 – suco de morango); Copo (B – alto e fino). Passei o suco de abacaxi para o copo experimental (B) e o suco de morango permaneceu no copo (A1). Perguntei: – E agora? Como estamos em quantidade de líquido? Este (B) tem mais, menos ou a mesma quantidade que este (A)?

– *Mais quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO:

– *Porque este copo é mais comprido e ficou mais cheio.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – *Você não havia me dito que tinha a mesma quantidade quando estava no copo anterior?*

– *Tinha, mas quando você trocou de copo o suco aumentou (nesse momento toca nos dois copos comparando a altura da água).*

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu colocar o suco de abacaxi de volta neste copo (A2) vamos ter igual, menos ou mais que neste copo (B)?

– *A mesma quantidade, porque os copos são iguais.*

RESULTADO: Não conservador.

SEGUNDA MODIFICAÇÃO: Copo (A1 – morango); Copo (C – largo e baixo). Passo o suco de abacaxi para o copo experimental (C), baixo e largo. Pergunto: – Que lhe parece? Vamos ter, neste copo (C), mais, menos ou a mesma quantidade que este (A)?

– *Menos quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – *Como sabe?*

– *Porque a quantidade ficou menor do que esse.*

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu voltar novamente para este (A2), como vamos ter, mais, menos ou a mesma quantidade de líquido?

– *A mesma quantidade, como disse da outra vez, os copos são iguais.*

RESULTADO: Não conservador.

TERCEIRA MODIFICAÇÃO: Copos (D1, D2, D3, D4). Passei o suco de abacaxi para os quatro copinhos. – E agora? Se eu beber o suco de abacaxi destes quatro copinhos (D1, D2, D3, D4) e você beber o suco de morango deste outro (A1), será que nós beberemos a mesma quantidade de líquido ou um beberá mais e outro menos?

– *Você beberá mais.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque tem mais copos.*

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu despejar o suco de abacaxi neste copo (A2), como ficará em quantidade de líquido?

– *A mesma quantidade, porque os copos são iguais.*

RESULTADO: Não conservador.

▶ *Prova Conservação de Superfície*

RECONHECIMENTO DA IGUALDADE INICIAL: Mostro duas folhas EVA verdes e pergunto: – Estas folhas emborrachadas são do mesmo tamanho ou são diferentes?

A menina compara as duas e responde: – *São iguais.*

Entrego doze quadrinhos vermelhos e pergunto: – O que lhe parece, são do mesmo tamanho ou uns são menores?

Novamente, coloca todos juntos, examina e responde: – *São iguais.*

Mostro duas vaquinhas e pergunto: – Que animais são estes?

– *São vaquinhas.*

– As vaquinhas comem pastos?

– *Sim.*

– Vamos fazer de conta que estas cartolinas são os campos com pasto. A vaquinha marrom come todo o pasto deste campo e a outra vaquinha come todo o pasto do outro campo. Pergunto: Elas comem a mesma quantidade, ou em um campo terá mais campo e em outro menos?

– *Comem a mesma quantidade.*

RESULTADO: Conservador.

PRIMEIRA MODIFICAÇÃO ESPACIAL: Coloco um quadradinho vermelho no ângulo inferior direito de uma das folhas verdes e pergunto: – O dono deste campo decidiu colocar uma casinha aqui. Agora, a vaquinha comerá a mesma quantidade de pasto nos dois campos ou não?

– *Não.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Este com a casinha ficou com menos pastos.*

Agora coloco uma casinha no campo vazio e pergunto: – E agora? A vaquinha comerá neste, mais, menos ou o mesmo que neste?

– *O mesmo.*

RESULTADO: *Conservador.*

SEGUNDA MODIFICAÇÃO ESPACIAL: Coloco quatro casinhas nos dois campos.

Pergunto: – E agora? A vaquinha comerá neste, mais, menos ou a mesma quantidade que este outro?

– *A mesma quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque elas têm quatro casinhas.*

Separo as casas no campo experimental e conservo as quatro casinhas justapostas no canto da folha. O dono deste campo decidiu colocá-las deste modo (uma casinha em cada canto da folha). Pergunto: – A vaquinha comerá a mesma quantidade nos dois campos ou em um comerá mais e em outro menos?

– *Esse daqui comerá menos.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque o campo ficou menor do que o outro.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Você não me disse que tinha a mesma quantidade quando as casas estavam juntas?

– *É, mais quando você coloca as casinhas separadas o campo fica menor.*

RESULTADO: *Não Conservadora.*

TERCEIRA MODIFICAÇÃO ESPACIAL: No campo experimental, distancio as casinhas em diagonal sobre a folha e pergunto: – E agora? A vaquinha comerá a mesma quantidade nos dois campos ou em um comerá mais e em outro menos?

– *Comerá menos.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque o campo ficou menor e do outro lado o campo ficou maior.*

Coloco as casas separadas na parte de baixo da folha e pergunto: – E agora? A vaquinha comerá a mesma quantidade nos dois campos ou em um comerá mais e em outro menos?

– *Comerá mais.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO:

– *Porque o campo ficou maior do que o outro.*

CONTRA-ARGUMENTAÇÃO: – Uma menina que passou por aqui me disse que a vaquinha come a mesma quantidade de pastos. O que você acha?

– *Parece que está certa, mas não tenho bem certeza.*

RESULTADO: Não Conservador.

▶ *Prova Seriação de Palitos*

ESTABELECIMENTO DE NOÇÃO DE DIFERENÇA INICIAL: – O que você pode me dizer sobre este material?

– *São pauzinhos de madeira.*

– Eles são iguais ou diferentes?

– *Diferentes.*

PRIMEIRA POSSIBILIDADE – SERIAÇÃO A DESCOBERTO: Coloquei os palitos na mesa, desordenadamente, e solicitei. – Ponha em ordem do menor para o maior ou do maior para o menor.

Resposta: A seriação ficou desordenada.

Como a menina não conseguiu seriar corretamente, coloquei uma série com três pauzinhos e pedi que continuasse.

Resposta: Ordenou corretamente.

RESULTADO: Conservador.

SEGUNDA POSSIBILIDADE – INCLUSÃO: Entreguei um palito marcado e solicitei: -

– Coloque este palito onde você achar que deve encaixar.

Resposta: A menina mediu o palito com os demais e encaixou corretamente.

– Vou retirar um palito e você vai me dizer de onde tirei; feche os olhos.

Resposta: A menina mediu o palito com os demais e apontou o lugar corretamente.

RESULTADO: Conservador.

TERCEIRA MODIFICAÇÃO – COM ANTEPARO: Embaralhei os palitos e coloquei uma barreira entre eu e a menina. – Agora, quero que você me dê os palitos do menor para o maior para que eu os ordene aqui atrás desta barreira. Mas não poderá colocá-los juntos para medi-los antes de me dar.

Resposta: A seriação ficou desordenada.

RESULTADO: Não conservador.

AValiação: Conduta Intermediária – realizou a seriação por ensaio e erro, comparando, até encontrar as medidas certas.

Parecer: Nas provas de conservação apresentou-se não conservador na maioria das respostas e justificativas que se apresentaram com as características do Estágio Pré-Operatório do desenvolvimento do pensamento lógico. Na prova de seriação apresentou uma conduta intermediária por ensaio e erro.

3.3.5.2 Caso 2: A Menina Corajosa e Iluminada

‣ Primeira prova de conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos:

APRESENTAÇÃO DO MATERIAL: – O que você pode me dizer sobre estas fichas?

– *São círculos do mesmo tamanho azul e vermelho.*

PRIMEIRA MODIFICAÇÃO:

Arrumo as fichas termo a termo e distancio as fichas de cor azul, de forma que fiquem mais largas. Pergunto: – Eu tenho mais, menos ou a mesma quantidade de fichas que você?

– *Você tem mais.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque a azul tem mais.*

PEDIDO DE CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Você se lembra de que antes as duas fileiras tinham a mesma quantidade, o que você acha?

– *É, mas a azul tem mais.* Resultado: não conservador.

SEGUNDA MODIFICAÇÃO:

Coloquei as fichas termo a termo e perguntei: – E agora? Temos igual quantidade ou uma tem mais e outra menos?

– *A mesma.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque agora elas estão na frente da outra.*

PEDIDO DE CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Uma menina da sua idade me disse que aqui nesta fileira curta havia menos. Será que ela estava certa ou não?

– *Não, as duas têm a mesma quantidade.*

RETORNO EMPÍRICO: Coloco as fichas termo a termo e cubro com as mãos as minhas fichas e digo:

– Você pode contar suas fichas? Quantas fichas você acha que eu tenho debaixo da minha mão?

– *Sete.*

RESULTADO: Conservador.

TERCEIRA MODIFICAÇÃO: Coloquei as sete fichas em círculo e solicitei: – Coloque as suas fichas ao redor das minhas com a mesma quantidade. E, agora, minhas fichas têm mais, menos ou a mesma quantidade que as suas?

– *A mesma quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque sim.* (começa a contar).

CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Se as fichas fossem balas e você comesse todas as suas balas e eu comesse todas as minhas, comeríamos a mesma quantidade ou uma comeria mais e a outra menos?

– *Comeríamos a mesma coisa.*

RETORNO EMPÍRICO: – Você não acha que estas fichas de dentro possuem menos quantidade que estas de fora? Explique-me.

– *Não as duas têm a mesma quantidade.* (confere contando novamente)

RESULTADO: Conservador.

AValiação: Fase de Transição: ora conserva, ora não conserva.

‣ Prova Conservação de Massa

APRESENTAÇÃO DO MATERIAL: Coloquei duas tiras de massa de cores e tamanhos diferentes e perguntei: – Você já usou massa para fazer algo?

– *Sim, para brincar.*

PEDIDO DE ESTABELECIMENTO DE IGUALDADE INICIAL. – Você pode fazer uma bolinha com uma dessas massas?

– *Sim.*

– E agora, você pode fazer outra bolinha do mesmo tamanho que esta, mas com a outra massa? Então, o que lhe parece? Tem a mesma quantia de massa, ou uma tem menos e a outra tem mais?

– *Tem a mesma quantia.*

Escolha uma bola para você e eu fico com a outra.

PRIMEIRA MODIFICAÇÃO: – Fiz uma salsicha com a bola experimental e perguntei: Esta salsicha tem mais, menos ou a mesma quantidade de massa que nesta bola?

– *Mais quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: Como sabe?

– *Porque você espichou.*

CONTRA-ARGUMENTAÇÃO: – Você se lembra de que antes as duas bolas tinham a mesma quantidade? O que acha agora?

– *É, mas quando você espicha fica maior.*

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu voltar a fazer uma bola com esta salsicha, teremos a mesma quantidade ou uma terá mais e outra menos?

– *A mesma quantidade.*

RESULTADO: Não conservador.

SEGUNDA MODIFICAÇÃO: Fiz a bola e depois transformei em pizza. – E agora? Esta pizza tem mais, menos ou a mesma quantidade que nesta bola?

– *Mais quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque você amassou.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO COM TERCEIROS: – Uma menina de sua idade me disse que tinha a mesma quantidade. O que você acha?

– *Não, a pizza é maior.*

RESULTADO: Não conservador.

TERCEIRA MODIFICAÇÃO: Faço uma bola e depois divido em quatro bolinhas.

– Estas bolinhas possuem mais, menos ou a mesma quantidade que esta bola?

– *Menos quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *“Porque ficou você dividiu e ficou menor.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Você se lembra de que me disse que tinha a mesma quantidade quando era uma bola? O que acha?

– *Acho que se você fizer uma bola ficará do mesmo tamanho que essa daqui (refere-se à bola experimental).*

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu voltar a fazer uma bola maior, terá a mesma quantidade ou uma terá mais e outra menos?

– *A mesma quantidade.*

RESULTADO: Conservador.

AValiação: Nível 2: Etapa intermediária

▶ *Prova Conservação de Comprimento*

APRESENTAÇÃO DO MATERIAL: – O que você pode dizer-me sobre este material?

– *São pulseiras, uma comprida e a outra curta.*

PRIMEIRO: – Vamos fazer de conta que aqui são nossas ruas. Esta é a minha (maior) e esta é a sua (menor). Vamos fazer de conta que vamos caminhar por estas ruas. Nós iremos caminhar iguais ou um caminhará mais do que o outro?

– *Você caminhará mais.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Por que a sua rua é mais comprida do que a minha.*

RESULTADO: Conservador.

SEGUNDO: Encolhi a corrente maior para que ficasse do mesmo tamanho que a menor e disse: – O prefeito resolveu fazer uma modificação na minha rua e ela ficou assim do tamanho da sua e agora? Eu vou andar mais, menos ou o mesmo tanto que você?

– *Caminhará menos.*

– Como sabe?

– *Porque ela ficou menor.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque você encolheu a pulseira.*

RESULTADO: Não Conservador.

TERCEIRO: Encolhi a corrente maior para que ficasse ainda menor do que da outra vez e digo: – O prefeito resolveu mudar novamente minha rua e agora ficou assim. Pergunto, nós iremos andar o mesmo tanto ou um irá andar mais e outro menos?

– *Eu andarei mais.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque agora a minha ficou mais comprida do que a sua.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO COM TERCEIROS: – Uma menina me disse que eu iria andar mais. Você acha que ela estava certa ou não?

– *Não.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque agora eu ando mais, porque a sua está encolhida.*

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu voltar como antes, como iremos andar?

– *Você caminhará mais e eu menos.*

RESULTADO: Não conservador.

‣ *Prova Conservação de Quantidade de Líquido*

ESTABELECIMENTO DE IGUALDADE INICIAL:

Coloquei na mesa dois copos iguais A1/A2 e perguntei: – Estes copos são do mesmo tamanho? Servi o suco de morango até a metade do copo (A1) e pedi: Sirva este suco de abacaxi neste outro (A2), com a mesma quantidade

que eu coloquei neste, nem mais nem menos. Está com a mesma quantidade?

– Sim.

PERGUNTA DE REAFIRMAÇÃO: – Se você beber todo o suco do seu copo (A2 abacaxi) e se eu beber o meu (A1 morango) beberemos a mesma quantidade, ou um beberá mais e o outro menos?

– *A mesma quantidade.*

PRIMEIRA MODIFICAÇÃO: Copo (A1: suco de morango) Copo (B: alto e fino). Passei o suco de abacaxi para o copo experimental (B) e o suco de morango permaneceu no copo (A1). Perguntei: – E agora? Como estamos em quantidade de líquido, este (B) tem mais, menos ou a mesma quantidade que este (A)?

– *Mais quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO:

– *Porque é mais comprido.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Você não havia me dito que tinha a mesma quantidade quando estava no copo anterior?

– *É mais o suco ficou mais cheio.*

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu colocar o suco de abacaxi de volta neste copo (A2) vamos ter igual, menos ou mais que neste copo (B)?

– A mesma quantidade, porque os copos são iguais.

RESULTADO: Não conservador.

SEGUNDA MODIFICAÇÃO: Copo (A1 – morango) Copo (C – largo e baixo). Passei o suco de abacaxi para o copo experimental (C), baixo e largo. Pergunto: – Que lhe parece? Vamos ter neste copo (C) mais, menos ou a mesma quantidade que este (A)?

– *Menos quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque ficou menor do que esse.*

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu voltar novamente para este (A2), como vamos ter, mais, menos ou a mesma quantidade de líquido?

– *A mesma quantidade, como disse da outra vez, os copos são iguais.*

RESULTADO: Não conservador.

TERCEIRA MODIFICAÇÃO: Copos (D1, D2, D3, D4): Passei o suco de abacaxi para os quatro copinhos. – E agora? Se eu beber o suco de abacaxi destes quatro copinhos (D1, D2, D3, D4) e você beber o suco de morango deste outro (A1), será que nós beberemos a mesma quantidade de líquido ou um beberá mais e outro menos?

– *A mesma quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque a quantidade de suco é a mesma, os copos é que são diferentes.*

RESULTADO: Conservador.

‣ *Prova Conservação de Superfície*

RECONHECIMENTO DA IGUALDADE INICIAL: Mostrei duas folhas EVA verdes e perguntei: – Estas folhas emborrachadas são do mesmo tamanho ou são diferentes?

– *São iguais.*

Entrego doze quadrinhos vermelhos e pergunto: – O que lhe parece, são do mesmo tamanho ou uns são menores?

(Compara os tamanhos e responde) – *São iguais.*

Mostro duas vaquinhas e pergunto que animais são estes

– *Vaquinhas.*

– As vaquinhas comem pastos?

– *Comem.*

Vamos fazer de conta que estas cartolinas são os campos com pasto. Que a vaquinha marrom come todo o pasto deste campo e a outra vaquinha come todo o pasto do outro campo. Pergunto: Elas comem a mesma quantidade, ou em um campo terá mais campo e em outro menos?

– *A mesma quantidade.*

PRIMEIRA MODIFICAÇÃO ESPACIAL: Coloco um quadradinho vermelho no ângulo inferior direito de uma das folhas verdes e pergunto: – O dono deste campo decidiu colocar uma casinha aqui. Agora, a vaquinha comerá a mesma quantidade de pasto nos dois campos ou não?

– *Não.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Este com a casinha ficou com menos pastos.*

Agora coloco uma casinha no campo vazio e pergunto: – E agora? A vaquinha comerá neste mais, menos ou o mesmo que neste?

O mesmo.

RESULTADO: Conservador.

SEGUNDA MODIFICAÇÃO ESPACIAL: Coloco quatro casinhas nos dois campos.

Pergunto: – E agora? A vaquinha comerá neste mais, menos ou a mesma quantidade que este outro?

– *A mesma quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque elas têm a mesma quantidade de casinhas.*

Separo as casas no campo experimental e conservo as quatro casinhas justapostas no canto da folha. – O dono deste campo decidiu colocá-las deste modo (uma casinha em cada canto da folha). – A vaquinha comerá a mesma quantidade nos dois campos ou em um comerá mais e em outro menos?

– *Esse daqui comerá menos.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque o campo ficou menor do que o outro.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Você não me disse que tinha a mesma quantidade quando as casas estavam juntas?

– *Sim, mas quando coloca as casinhas diminui o pasto.*

RESULTADO: Não Conservador.

TERCEIRA MODIFICAÇÃO ESPACIAL:

RECONHECIMENTO DA IGUALDADE INICIAL: No campo experimental distancio as casinhas em diagonal sobre a folha e pergunto: – E agora? A vaquinha comerá a mesma quantidade nos dois campos ou em um comerá mais e em outro menos?

– *Comerá menos.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque ficou menos quantidade de pasto.*

CONTRA-ARGUMENTAÇÃO: – Uma menina que passou por aqui me disse que a vaquinha come a mesma quantidade de pastos. O que você acha?

– *Não, ela se enganou, essa daqui ficou com menos pasto.*

RESULTADO: Não Conservador.

▶ Prova Seriação de Palitos

O que você pode dizer-me sobre este material?

– *São madeirinhas.*

Eles são iguais ou diferentes?

– *Diferentes.*

Estabelece noção de diferença inicial.

PRIMEIRA POSSIBILIDADE SERIAÇÃO A DESCOBERTO: Coloquei os palitos na mesa desordenadamente e solicitei. – Ponha em ordem do menor para o maior ou do maior para o menor. Resposta: *“ordenou de maior a menor”*.

RESULTADO: Conservador.

SEGUNDA POSSIBILIDADE INCLUSÃO: Entreguei um palito marcado e solicitei:

– Coloque este palito onde você achar que deve encaixar.

Resposta: mediu um por um e encaixou corretamente.

– Vou retirar um palito e você vai me dizer de onde tirei, feche os olhos.

Resposta: apontou o lugar corretamente.

RESULTADO: Conservador.

TERCEIRA MODIFICAÇÃO COM ANTEPARO: Embaralhei os palitos e coloquei uma barreira entre mim e a menina. – Agora, quero que você me dê os palitos do menor para o maior para que eu os ordene aqui atrás desta barreira, mas não poderá colocá-los juntos para medi-los antes de me dar.

Resposta: A seriação ficou desordenada.

RESULTADO: Não conservador.

AValiação: Conduta Intermediária, realizou a seriação por ensaio e erro, comparando até encontrar as medidas certas.

PARECER: Nas provas de conservação se apresentou não conservadora na maioria das respostas e, nas justificativas, usou explicações baseadas em um pensamento egocêntrico, características do pensamento lógico do

Estágio Pré-Operatório. Nas provas de seriação demonstrou o nível de conduta intermediário e articulado.

3.3.5.3 Caso 3: O Menino Guerreiro

‣ Prova de Conservação de Pequenos Conjuntos Discretos de Elementos

APRESENTAÇÃO DO MATERIAL: – O que você pode me dizer sobre estas fichas?

– *São bolinhas do mesmo tamanho azul e vermelho.*

PRIMEIRA MODIFICAÇÃO: Arrumo as fichas termo a termo e distancio as fichas de cor azul, de forma que fiquem mais largas. Pergunto: – Eu tenho mais, menos ou a mesma quantidade de fichas que você?

– *Você tem mais.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque a azul tem mais.*

PEDIDO DE CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Você se lembra de que antes as duas fileiras tinham a mesma quantidade, o que você acha?

– *Você separou e aumentou.*

RESULTADO: Não conservador.

SEGUNDA MODIFICAÇÃO: Coloquei as fichas termo a termo e perguntei: – E agora? Temos igual quantidade ou uma tem mais e outra menos?

– *A mesma.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque agora elas estão uma do lado da outra.*

PEDIDO DE CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Um menino de sua idade me disse que aqui nesta fileira curta havia menos. Será que ele estava certo ou não?

– *Não, as duas têm a mesma quantidade.*

RETORNO EMPÍRICO: Coloco as fichas termo a termo, cubro com as mãos as minhas fichas e digo: – Você pode contar suas fichas? Quantas fichas você acha que eu tenho debaixo da minha mão?

– *Acho que sete.*

RESULTADO: Não conservador.

TERCEIRA MODIFICAÇÃO: Coloquei as sete fichas em círculo e solicitei: – Coloque as suas fichas ao redor das minhas com a mesma quantidade. E agora? Minhas fichas têm mais, menos ou a mesma quantidade que as suas?

– *Tem mais.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque ficou maior.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Se as fichas fossem balas e você comesse todas as suas balas e eu comesse todas as minhas, comeríamos a mesma quantidade ou um comeria mais e a outra menos?

– *Você comeria mais.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Você não acha que estas fichas de dentro possuem menos quantidade que estas de fora?

– *Tem as mesmas.*

– Explique-me.

– *Porque eu contei.*

RESULTADO: Conservador.

AVALIAÇÃO: Fase de Transição: ora conserva, ora não conserva.

▶ *Prova de Conservação de Massa*

APRESENTAÇÃO DO MATERIAL: – Coloquei duas tiras de massa de cores e tamanhos diferentes e perguntei: – Você já usou massa para fazer algo?

– *Sim, bonequinhos.*

PEDIDO DE ESTABELECIMENTO DE IGUALDADE INICIAL – Você pode fazer uma bolinha com uma dessas massas?

– *Sim.*

– E agora, você pode fazer outra bolinha do mesmo tamanho que esta, mas com a outra massa? Então, o que lhe parece? Tem a mesma quantidade de massa, ou uma tem menos e a outra tem mais?

– *Tem a mesma quantidade.*

– Escolha uma bola para você e eu fico com a outra.

PRIMEIRA MODIFICAÇÃO: Fiz uma salsicha com a bola experimental e perguntei: – Esta salsicha tem mais, menos ou a mesma quantidade de massa que nesta bola?

– *Mais quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque ficou comprida.*

CONTRA-ARGUMENTAÇÃO: – Você se lembra de que antes as duas bolas tinham a mesma quantidade? O que acha agora?

– *Agora está comprida como uma minhoca.*

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu voltar a fazer uma bola com esta salsicha, teremos a mesma quantidade ou uma terá mais e outra menos?

– *A mesma quantidade.*

RESULTADO: Não conservador.

SEGUNDA MODIFICAÇÃO: Fiz a bola e depois transformei em pizza. – E agora? Esta pizza tem mais, menos ou a mesma quantidade que nesta bola?

– *Mais quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque você amassou.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO COM TERCEIROS: – Um menino de sua idade me disse que tinha a mesma quantidade. O que você acha?

– *Não tenho certeza.*

RESULTADO: Não conservador.

TERCEIRA MODIFICAÇÃO: Faço uma bola e depois divido em quatro bolinhas. – Estas bolinhas possuem mais, menos ou a mesma quantidade que esta bola?

– *Mesma quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque você só dividiu.*

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu voltar a fazer uma bola maior, terá a mesma quantidade ou uma terá mais e outra menos?

– *A mesma quantidade.*

RESULTADO: Conservador.

AVALIAÇÃO: Fase de transição, ora conserva e ora não conserva.

▶ Prova de Conservação de Comprimento

APRESENTAÇÃO DO MATERIAL: – O que você pode me dizer sobre este material?

– *São correntinhas, uma comprida e outra curta.*

PRIMEIRO: – Vamos fazer de conta que aqui são nossas ruas. Esta é a minha (maior) e esta é a sua (menor). Vamos fazer de conta que vamos caminhar por estas ruas. Nós iremos caminhar igual ou um caminhará mais do que o outro?

– *Você caminhará mais.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Por que a sua rua é comprida.*

RESULTADO: Conservador.

SEGUNDO: Encolhi a corrente maior para que ficasse do mesmo tamanho da menor e disse: – O prefeito resolveu fazer uma modificação na minha rua e ela ficou do tamanho da sua e agora? Eu vou andar mais, menos ou o mesmo tanto que você?

– *O mesmo.*

– Como sabe?

– *Porque ela ficou do mesmo tamanho.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque a sua pulseira ficou curtinha.*

RESULTADO: Não Conservador.

TERCEIRO: Encolhi a corrente maior para que fique menor do que da outra vez e digo: – O prefeito resolveu mudar novamente minha rua e agora ficou assim. Pergunto, nós iremos andar o mesmo tanto ou um irá andar mais e outro menos?

– *Eu vou andar mais.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque a minha ficou mais comprida do que a sua.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO COM TERCEIROS: – Um menino me disse que eu iria andar mais. Você acha que ele estava certo ou não?

– *Não.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque a minha está maior.*

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu voltar como antes, como iremos andar?

– *Você caminhará mais e eu menos.*

RESULTADO: Não conservador.

➤ *Prova Conservação de Quantidade de Líquido*

ESTABELECIMENTO DE IGUALDADE INICIAL: Coloquei na mesa dois copos iguais A1/A2 e perguntei: – Estes copos são do mesmo tamanho? Servi o suco de morango até a metade do copo (A1) e pedi: – Sirva este suco de abacaxi neste outro (A2), com a mesma quantidade que eu coloquei neste, nem mais nem menos. Está com a mesma quantidade?

– Sim.

PERGUNTA DE REAFIRMAÇÃO: – Se você beber todo o suco do seu copo (A2 – abacaxi) e se eu beber o meu (A1 – morango) beberemos a mesma quantidade ou um beberá mais e o outro menos?

– *A mesma quantidade.*

PRIMEIRA MODIFICAÇÃO: Copo (A1 – suco de morango) e Copo B (alto e fino). Passei o suco de abacaxi para o copo experimental (B) e o suco de morango permaneceu no copo (A1). Perguntei: – E agora? Como estamos em quantidade de líquido, este (B) tem mais, menos ou a mesma quantidade que este (A)?

– *Mais quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO:

– *Porque ficou mais cheio.*

CONTRA ARGUMENTAÇÃO: – Você não havia me dito que tinha a mesma quantidade quando estava no copo anterior?

– *É, mas o suco ficou mais cheio.*

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu colocar o suco de abacaxi de volta neste copo (A2) vamos ter igual, menos ou mais que neste copo (B):

– *A mesma quantidade, porque os copos são iguais.*

RESULTADO: Não conservador.

SEGUNDA MODIFICAÇÃO: Copo (A1 morango) Copo (C largo e baixo). Passei o suco de abacaxi para o copo experimental (C) baixo e largo. Pergunto: – Que lhe parece? Vamos ter neste copo (C) mais, menos ou a mesma quantidade que este (A)?

– *Menos quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque diminuiu.*

RETORNO EMPÍRICO: – E se eu voltar novamente para este (A2), como vamos ter, mais, menos ou a mesma quantidade de líquido?

– *A mesma quantidade, como disse da outra vez, os copos são iguais.*

RESULTADO: Não conservador.

TERCEIRA MODIFICAÇÃO: Copos (D1,D2,D3,D4). Passei o suco de abacaxi para os quatro copinhos. – E agora? Se eu beber o suco de abacaxi destes quatro copinhos (D1, D2, D3, D4) e você beber o suco de morango deste outro (A1), será que nós beberemos a mesma quantidade de liquido ou um beberá mais e outro menos?

– *Eu bebo mais rápido, porque é um copo e você tem quatro copos para beber.*

RESULTADO: Não Conservador.

AValiação: Nível 1 – Não conservou em nenhuma das modificações.

➤ *Prova Conservação de Superfície*

RECONHECIMENTO DA IGUALDADE INICIAL: Mostrei duas folhas EVA verdes e perguntei: – Estas folhas emborrachadas são do mesmo tamanho ou são diferentes?

– *São iguais.*

Entrego doze quadrinhos vermelhos e pergunto: – O que lhe parece, são do mesmo tamanho ou uns são menores (compara os tamanhos e responde):

– *São iguais.*

Mostro duas vaquinhas e pergunto que animais são esses.

– *Vaquinhas.*

– As vaquinhas comem pastos?

– *Comem.*

– Vamos fazer de conta que estas cartolinas são os campos com pasto. Que a vaquinha marrom come todo o pasto deste campo e a outra vaquinha come todo o pasto do outro campo. Pergunto: – Elas comem a mesma quantidade, ou em um campo terá mais pasto e em outro menos?

– *A mesma quantidade.*

PRIMEIRA MODIFICAÇÃO ESPACIAL: Coloquei um quadradinho vermelho no ângulo inferior direito de uma das folhas verdes e perguntei: – O dono deste campo decidiu colocar uma casinha aqui. Agora a vaquinha comerá a mesma quantidade de pasto nos dois campos ou não?

– *Não.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Este com a casinha ficou com menos pastos.*

Coloquei uma casinha no campo vazio. – E agora? A vaquinha comeu mais, menos ou o mesmo que neste campo?

– *O mesmo.*

RESULTADO: *Conservador.*

SEGUNDA MODIFICAÇÃO ESPACIAL: Coloquei quatro casinhas nos dois campos.

– E agora? A vaquinha comerá neste mais, menos ou a mesma quantidade que este outro?

– *A mesma quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque elas têm a mesma quantidade de casinhas.*

Separo as casas no campo experimental e conservo as quatro casinhas justapostas no canto da folha. – O dono deste campo decidiu colocá-las deste modo (uma casinha em cada canto da folha). A vaquinha comerá a

mesma quantidade nos dois campos ou em um comerá mais e em outro menos?

– *A mesma coisa.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque nos dois campos tem quatro casinhas.*

RESULTADO: Conservador.

TERCEIRA MODIFICAÇÃO ESPACIAL:

RECONHECIMENTO DA IGUALDADE INICIAL: No campo experimental distanciei as casinhas em diagonal sobre a folha. – E agora? A vaquinha comerá a mesma quantidade nos dois campos ou em um comerá mais e em outro menos?

– *Menos quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque ficou menos pasto para as vacas pastarem.*

RESULTADO: Não Conservador.

AValiação: Fase Intermediária, ora conserva ora não conserva

▶ *Prova Seriação de Palitos*

RECONHECIMENTO DA IGUALDADE INICIAL: Mostrei duas folhas EVA verdes e perguntei: – Estas folhas emborrachadas são do mesmo tamanho ou são diferentes?

– *São iguais.*

Entrego doze quadrinhos vermelhos e pergunto: – O que lhe parece, são do mesmo tamanho ou uns são menores (compara os tamanhos e responde):

– *São iguais.*

Mostro duas vaquinhas e pergunto que animais são esses.

– *Vaquinhas.*

– As vaquinhas comem pastos?

– *Comem.*

– Vamos fazer de conta que estas cartolinas são os campos com pasto. Que a vaquinha marrom come todo o pasto deste campo e a outra vaquinha

come todo o pasto do outro campo. Pergunto: – Elas comem a mesma quantidade, ou em um campo terá mais pasto e em outro menos?

– *A mesma quantidade.*

PRIMEIRA MODIFICAÇÃO ESPACIAL: Coloquei um quadradinho vermelho no ângulo inferior direito de uma das folhas verdes e perguntei: – O dono deste campo decidiu colocar uma casinha aqui. Agora a vaquinha comerá a mesma quantidade de pasto nos dois campos ou não?

– *Não.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Este com a casinha ficou com menos pastos.*

Coloquei uma casinha no campo vazio. – E agora? A vaquinha comeu mais, menos ou o mesmo que neste campo?

– *O mesmo.*

RESULTADO: *Conservador.*

SEGUNDA MODIFICAÇÃO ESPACIAL: Coloquei quatro casinhas nos dois campos.

– E agora? A vaquinha comerá neste mais, menos ou a mesma quantidade que este outro?

– *A mesma quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque elas têm a mesma quantidade de casinhas.*

Separei as casas no campo experimental e conservei as quatro casinhas justapostas no canto da folha. – O dono deste campo decidiu colocá-las deste modo (uma casinha em cada canto da folha). A vaquinha comerá a mesma quantidade nos dois campos ou em um comerá mais e em outro menos?

– *A mesma coisa.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque nos dois campos tem quatro casinhas.*

RESULTADO: *Conservador.*

TERCEIRA MODIFICAÇÃO ESPACIAL:

RECONHECIMENTO DA IGUALDADE INICIAL: No campo experimental distanciei as casinhas em diagonal sobre a folha. – E agora? A vaquinha comerá a

mesma quantidade nos dois campos ou em um comerá mais e em outro menos?

– *Menos quantidade.*

PEDIDO DE ARGUMENTAÇÃO: – Como sabe?

– *Porque ficou menos pasto para as vacas pastarem.*

RESULTADO: Não Conservador.

AVALIAÇÃO: Fase Intermediária, ora conserva ora não conserva

RECONHECIMENTO DA IGUALDADE INICIAL: – O que você pode me dizer sobre este material?

– *São pauzinhos.*

– Eles são iguais ou diferentes?

– *Diferentes.* Estabelece noção de diferença inicial.

PRIMEIRA POSSIBILIDADE – SERIAÇÃO A DESCOBERTO: Coloquei os palitos na mesa desordenadamente e solicitei. – Ponha em ordem do menor para o maior ou do maior para o menor.

Resposta: ordenou de maior a menor.

RESULTADO: Conservador.

SEGUNDA POSSIBILIDADE – INCLUSÃO: Entreguei um palito marcado e solicitei:

– Coloque este palito onde você achar que deve encaixar.

Resposta: mediu um por um e encaixou corretamente.

Vou retirar um palito e você vai me dizer de onde tirei, feche os olhos.

Resposta: apontou o lugar corretamente.

Resultado: Conservador.

TERCEIRA MODIFICAÇÃO – COM ANTEPARO: Embaralhei os palitos e coloquei uma barreira entre eu e a menina. – Agora, quero que você me dê os palitos do menor para o maior para que eu os ordene aqui atrás desta barreira. Mas não poderá colocá-los juntos para medi-los antes de me dar.

Resposta: A seriação ficou desordenada.

RESULTADO: Não conservador.

AVALIAÇÃO: Conduta Intermediária, realizou a seriação por ensaio e erro, comparando até encontrar as medidas certas.

Parecer: Nas provas de conservação apresentou-se não conservador na maioria das respostas e, nas justificativas, usou explicações baseadas em um pensamento egocêntrico, características do pensamento lógico do Estágio Pré-Operatório. Nas provas de seriação, demonstrou nível de conduta intermediária.

3.3.6 ANÁLISE DOS TRÊS CASOS

Nas provas de conservação, a maioria das respostas foram não conservadoras, com o uso de resposta contendo justificativa característica do pensamento pré-operatório. Na prova de seriação, a conduta manifesta dos três casos foi intermediária por ensaio e erro.

Seguindo a proposta de Goulart (1996), cada prova avaliou três níveis de construção operatória: nível de ausência, nível de etapa intermediária e nível de obtenção. O nível de ausência é o primeiro nível e é constituído por todas as condutas que nos dão a entender uma clara ausência da noção. O nível de etapa intermediária mostra condutas ou respostas vacilantes, instáveis, incompletas, que não denotam a aquisição estável de noção. E o nível de obtenção é quando a criança pode justificar seus juízos utilizando explicações claras e suficientemente explícitas.

Nos casos avaliados, as crianças se encontram no nível de etapa intermediária apresentando oscilações na estrutura do pensamento cognitivo. Trata-se, portanto, do período pré-operatório transitório, o que, na visão piagetiana, significa que, nesse período, o desenvolvimento está em uma fase de transição fundamental entre a ação e a operação, ou seja, entre aquilo que separa a criança do adulto, de pré-operatório para o operatório concreto. “O período pré-operatório não somente é um período de transição, mas também preparatório, uma vez que prepara, no sentido de construir os recursos que lhe possibilitarão realizar ações mentais reversíveis” (GOULART, 1996).

A estrutura cognitiva em que o pensamento das crianças está é Pré-Operatório em fase de transição. Elas manifestam oscilações nas equivalências de quantidade e detalhes, ainda não desenvolveram a capacidade de reversibilidade, que consiste em retornar o pensamento no sentido inverso de uma ação anterior, portanto, estão emocionalmente imaturas para a idade cronológica.

Assim como afirmou Piaget (apud VISCA, 1991), os casos aqui descritos nos possibilitaram confirmar que o desenvolvimento ocorre em estágios e que algumas crianças podem apresentar características diferentes daquelas esperadas para a sua faixa etária.

3.3.7 INFORME PSICOPEDAGÓGICO ORAL E ESCRITO

Para a realização da entrevista devolutiva, o pesquisador solicitou à coordenadora que convocasse os pais para comparecerem à escola a fim de receberem o informe psicopedagógico, que é uma comunicação verbal e escrita, feita aos pais e ao sujeito, dos resultados obtidos por meio de uma investigação em que se utilizou o diagnóstico para obter resultados (WEISS, 2003; SAMPAIO, 2009).

No dia combinado, os pais compareceram à escola de acordo com os horários previamente agendados. Inicialmente, solicitei à coordenadora que expusesse o seu parecer de como estava percebendo o aproveitamento escolar da menina admirada após o período de avaliação psicodiagnóstica.

Coordenadora: *“Nesses encontros psicopedagógicos, de 100%, ela teve uma melhora de 40%; esses 60% é no decorrer do dia-a-dia, vai depender do desempenho dos pais nas idas às consultas. Leitura e Escrita: [...] tem melhorado; o que ela não fazia ela já está fazendo, lendo as palavras, formando frases, codificando e identificando palavras. Comportamento: já senta assim, não totalmente sentada, mas já senta, concentra. Relacionamento: [...] respeita os espaços dos colegas, está tendo um pouco de limites, porque é uma menina ilimitada, precisa de controle tanto dos adultos em casa para com ela como dela na escola”.*

O pai fez o seguinte comentário: *“Eu percebo que [...] está com a mente desbloqueada. Agora, tudo quer saber o porquê; antes não era assim, não perguntava nada, parecia que não tinha curiosidade. Agora, está ficando autônoma, ontem à noite eu fui ao quarto das minhas filhas para dar boa-noite e ela estava lendo um livrinho. Acho que eu não preciso mais contar historinhas para ela!”*

Nesse momento, foi possível perceber a mudança de comportamento ocorrida tanto no contexto escolar quanto no familiar. A esse respeito, Weiss (2003) declara que a avaliação é como uma intervenção em que poderá ocorrer mudanças durante o processo.

A seguir passei à leitura do Informe Psicopedagógico. Para Andrade (2002) e Sampaio (2009), a devolução dos dados deve permear os aspectos positivos da criança; depois, deverão ser mencionados os pontos causadores dos problemas de aprendizagem e, posteriormente, deverão ser mencionadas as recomendações. A finalidade desse informe, como esclarece Weiss (2003), é “resumir as conclusões a que se chegou à busca de respostas às perguntas que motivaram o diagnóstico”. Portanto, o informe psicopedagógico consiste na análise dos resultados das áreas pedagógica, cognitiva e afetivo-social.

‘Na área afetivo-social, pode-se colocar, além dos dados pessoais no nível emocional [...] informações acerca da estrutura familiar’. Na área cognitiva, situa-se o nível da estrutura de pensamento, suas defasagens, seu funcionamento, sua modalidade predominante (mais assimilativo, hiperacomodativo, etc.). Na área pedagógica, é importante dar-se a visão do nível pedagógico forma global e da especificidade nos diferentes campos, como por exemplo, leitura, escrita, cálculo (WEISS, 2003, p. 127).

3.3.7.1 Caso 1: A Menina Admirada

Aspecto Afetivo Social: Manifesta sociabilidade, afetividade, vínculo com a aprendizagem, desejo de se sentir valorizada em suas atividades. Através das técnicas projetivas, evidenciou-se falta de vínculo nas relações com a professora e, conseqüentemente, com o conhecimento que a cerca. No Jogo Colaborativo em Família notou-se vínculo relacional de dependência e modelo de ensinagem facilitador na aprendizagem.

Aspecto Cognitivo: Nas provas de conservação, apresentou-se não conservador na maioria das respostas e justificativas, que se apresentaram com características do Estágio Pré-Operatório do desenvolvimento do pensamento lógico. Na prova de seriação, apresentou uma conduta intermediária por ensaio e erro. Portanto, encontra-se no estágio pré-operatório transitório para operatório concreto, o que significa que, às vezes, sente dificuldade de entender um conteúdo que está acima da sua capacidade cognitiva, necessitando manipular material concreto para melhor domínio e compreensão. Durante a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem, percebeu-se que a sua modalidade de aprendizagem é

hiperacomodativa¹³, isto é, tem dificuldade de criar, prefere copiar e repete o que aprende sem questionar e investigar.

Aspecto Pedagógico: Na avaliação da leitura, identificou-se que se encontra na fase silábico-alfabético¹⁴, interferindo na escrita que se torna prejudicada pela retenção do texto devido a problemas relacionados à velocidade; incapacidade para seguir instruções, tirar conclusões e reter ideias.¹⁵

Parecer: Foi possível identificar que as causas das dificuldades de aprendizagem são de ordem afetivo-cognitivo. A família e a escola contribuem para que a menina permaneça em uma condição de dependência emocional quando é atendida de maneira facilitadora em suas necessidades e sem estímulo concreto para a resolução de problemas.

Recomendações à Família e à Professora:

Família: Dar oportunidade para ela resolver seus obstáculos, através de estimulação de colaboração por meio de leituras compartilhadas e jogos em família, permitirá que se torne reflexiva e autônoma do seu próprio conhecimento.

Professora: sugere-se à professora uma aproximação da aluna a fim de orientá-la e elogiá-la em suas conquistas. Por se tratar de uma menina expressiva e com boa fluência verbal, sugere-se a realização de debates sobre temas estudados; elaboração de peça de teatro em equipe; realização de projetos onde possa escrever letras para músicas já existentes. Em atividades individuais se faz necessário o uso de materiais permanente como letrinhas, numerais de contagem para melhor domínio do raciocínio lógico. Dar oportunidade para ela resolver seus obstáculos através de estimulação de colaboração por meio de leituras compartilhadas e jogos permitirá que se torne reflexiva e autônoma do seu próprio conhecimento.

3.3.7.2 Caso 2: A Menina Corajosa e Iluminada

Aspecto Afetivo Social: É meiga, afetuosa e tímida. Manifesta desejo de aprender, mas tem preferência por brincar. Durante as técnicas projetivas, evidenciou-se falta de vinculação com a professora e, conseqüentemente, com o

¹³ FERNANDEZ, 1990.

¹⁴ FERREIRO, 1991.

¹⁵ JOSÉ; COELHO, 2008.

conhecimento que a cerca e, através do Jogo Colaborativo em Família notou-se vínculo relacional de dependência e modelo de ensinagem facilitador na aprendizagem.

Aspecto Cognitivo: Nas provas de conservação, apresentou-se não conservadora, na maioria das respostas e, nas justificativas, usou explicações baseadas em um pensamento egocêntrico, características do pensamento lógico do Estágio Pré-Operatório. Nas provas de seriação, demonstrou nível de conduta intermediária e articulada. Na Entrevista Centrada na Aprendizagem, percebeu-se que a modalidade de aprendizagem é hipoacomodativa, isto é, apresenta dificuldade de estabelecer vínculos emocionais e cognitivos, podendo ser confundida com uma criança preguiçosa, por preferir realizar a mesma atividade.

Aspecto Pedagógico: Com relação à avaliação da escrita, identificou-se que se encontra na fase alfabética¹⁶. Na leitura, percebeu-se dificuldade no ritmo da leitura, conseguindo ler quando as palavras são mostradas lentamente. O resultado das provas operatórias evidenciou que se encontra em estágio de transição entre o pré e o operatório concreto e, assim sendo, encontra dificuldade em compreender os conteúdos que estão acima de sua capacidade cognitiva. Faz-se necessário o uso de material concreto para melhor compreensão e resolução de problemas.

Parecer: Percebeu-se que o modelo de aprendizagem da família é facilitador porque não estimula a criança a pensar, tampouco lidar com os seus erros. A escola repete essa mesma atitude ao não realizar uma metodologia para que ela desenvolva o seu raciocínio. Assim, quando a menina não sabe, fica esperando a resposta através da professora.

Recomendações à Família e à Professora:

Família: Incentivar para que inicie as atividades escolares de maneira autônoma e depois tire as suas dúvidas, somente do que não entendeu. Oportunizar que resolva as suas dificuldades oferecendo alternativas para o desenvolvimento do seu raciocínio. Determinar um horário para a realização de uma atividade compartilhada como jogos em família a fim de que se sinta estimulada, reflexiva e autônoma diante de situação-problema.

Professora: Pelo fato de preferir brincar em sala de aula mais do que estudar, sugere-se a aplicação de técnicas lúdicas para a prática educativa, através

¹⁶ FERREIRO, 1991.

de aulas teóricas e práticas como, por exemplo, elaboração de maquetes contendo dobradura, massa de modelar, argila e também confecção de origami para a fixação de conteúdos. Assim aprenderá melhor quando estiver em movimento manipulando os objetos concretos.

3.3.7.3 Caso 3: O Menino Guerreiro

Aspecto Afetivo Social: Manifesta docilidade, timidez aos contatos sociais. Demonstra interesse em aprender através de jogos. Nas técnicas projetivas, evidenciou-se vinculação com a professora e expectativa de receber as respostas. No Jogo Colaborativo em Família notou-se dificuldade vincular no relacionamento da mãe com o filho e modelo de ensinagem facilitador na aprendizagem.

Aspecto Cognitivo: Nas provas de conservação, a maioria das respostas foi não conservadora com o uso de resposta contendo justificativa característica do pensamento pré-operatório. Na prova de seriação, a conduta manifesta foi intermediária por ensaio e erro.

A estrutura de pensamento se encontra no estágio pré-operatório em transição para operatório concreto, o que significa que, às vezes, sente dificuldade de entender um conteúdo que está acima da sua capacidade cognitiva, permanecendo em uma posição passiva de esperar pela resposta. Na Entrevista Centrada na Aprendizagem, percebeu-se a modalidade de aprendizagem hipoassimilativa¹⁷, pois não explora os objetos na mesa e mostra-se submisso, esperando ser conduzido.

Aspecto Pedagógico: Com relação à avaliação da leitura oral e escrita identificou-se que se encontra no nível silábico¹⁸, prejudicando a retenção do texto devido a problemas relacionados à velocidade; incapacidade para seguir instruções, tirar conclusões e reter ideias.¹⁹

Parecer: Percebeu-se que a dificuldade primária que se estabelece é de vínculo relacional da genitora com o filho interferindo no processo de aprendizagem escolar. A família é facilitadora, porque dá as respostas, sem ter paciência de tolerar o ritmo lento do filho para pensar, refletir e relacionar. A escola estabelece boa

¹⁷ FERNANDEZ, 1990.

¹⁸ FERREIRO, 1991.

¹⁹ JOSÉ; COELHO, 2008.

vinculação com o aluno, porém, se torna facilitadora, porque não utiliza métodos pedagógicos adequados que estimulem a autonomia da aprendizagem, conservando-o numa posição de dependência.

Recomendações à Família e à Professora:

Família: Estabelecer horários para o desenvolvimento de atividades colaborativas como leitura, jogos; incentivar para que inicie as atividades escolares de maneira autônoma e depois tire as suas dúvidas, somente do que não entendeu. oportunizar que resolva as suas dificuldades oferecendo alternativas para o desenvolvimento do seu raciocínio.

Professora: Oferecer recursos para que a criança tome iniciativa para resolver as suas atividades de maneira autônoma. Pelo fato do aluno ser tímido aos contatos sociais, sugere-se trabalhos em dupla e grupo, para que se sinta estimulado a interagir e a aprender parceria, de forma a sair da passividade para a socialização e, obviamente, se sentir motivado e seguro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar como a família lida com a dificuldade de aprendizagem da criança diante do baixo rendimento escolar. Para isto, buscou-se identificar a modalidade de aprendizagem presente na interação entre pais e filhos em situação de ensino-aprendizagem e comparar o rendimento escolar da criança com dificuldade de aprendizagem antes e após a avaliação psicopedagógica.

A pesquisa possibilitou uma análise detalhada dos dados, a partir do diálogo com os participantes, atendendo, assim, aos objetivos que se propôs a investigar. Evidenciou-se que os relacionamentos familiares interferem na aprendizagem dos filhos, estimula-os a procurar novas modalidades transacionais e uma melhor distribuição dos papéis e funções familiares.

Percebe-se que esse processo de compreensão da história do grupo familiar, de seus elementos, em termos sistêmicos, é diferente de realizar uma anamnese de uma forma fria e impessoal. As provas psicopedagógicas da linha convergente aplicadas individualmente às crianças auxiliaram na compreensão dos aspectos afetivos, cognitivos e social no processo da aprendizagem e das possíveis dificuldades apresentadas. A problemática de aprendizagem está indissociavelmente ligada a alguns aspectos desses três fatores, a partir da interação do sujeito e das circunstâncias do meio social.

Para uma melhor compreensão das dificuldades de aprendizagem, optou-se pelos recursos diagnósticos que possibilitaram observar conhecimentos, atitudes, destrezas, ansiedades, áreas de expressão da conduta da criança, a fim de formular o primeiro sistema de hipótese. Já as provas projetivas investigam a rede de vínculos que a criança possui em três domínios: o escolar, o familiar e com a aprendizagem.

Como terceiro recurso, utilizou-se as provas operatórias piagetianas selecionadas por faixa etária, tais como conservação de volume, conservação de matéria, conservação de comprimento e seriação, que tornaram possível identificar as características do raciocínio da criança, já que, em geral, ela não apreende algo que esteja acima de seu desenvolvimento cognitivo.

Tinha-se como objetivo geral analisar como os pais lidam com as dificuldades de aprendizagem da criança diante do baixo rendimento escolar e, para isto, buscou-se identificar e analisar as concepções dos pais acerca da dificuldade dos filhos, percebendo-se que eles não têm clareza de que a dificuldade de aprendizagem, independentemente da sua etiologia, se inicia na família, através de atitudes que inibem a autonomia de raciocínio e a oportunidade de entrar em contato com situações novas e desafiadoras. A literatura indica que alguns problemas de aprendizagem podem ter origem em atitudes que não autorizam os membros da família a fazerem suas próprias escolhas, e a terem autoria de pensamento.

Com relação ao segundo objetivo do estudo, constatou-se que a modalidade de aprendizagem presente na interação entre pais e filhos em situação de ensino-aprendizagem, quando não se autoriza a livre autoria de pensamento, se revela na insegurança que a criança apresenta ao raciocinar em termos mais abstratos ou em situações nas quais deve esconder sua opinião.

O terceiro objetivo proposto era comparar o rendimento escolar da criança com dificuldade de aprendizagem antes e após a avaliação psicopedagógica. Através do depoimento da coordenadora foi possível verificar o desenvolvimento escolar das crianças, chegando-se à conclusão de que a dificuldade de aprendizagem reside em dois fatores: cognitivo e afetivo. O fator cognitivo aponta para um programa escolar que atenda às necessidades específicas de cada caso, pois a dificuldade de aprendizagem está relacionada a questões pedagógicas. No outro fator, o afetivo, as crianças tiveram desempenho satisfatório no período em que estiveram participando da avaliação psicodiagnóstica. O vínculo entre pais e filhos se estreitou, mostrando que é possível para a família se envolver e desenvolver contato com o outro, permitindo a busca e a valorização do pensamento, suportando a originalidade, a diferença de pensamento e a palavra da criança ao manifestar seus pensamentos e desejos rumo à liberdade de pensamento.

A fim de ampliar a análise das questões que envolvem a criança com dificuldade de aprendizagem nas relações familiares, pensamos ser importante desenvolver outras investigações sobre o tema, mas, tendo agora como foco os profissionais que atuam diretamente nas escolas, em particular, os psicopedagogos institucionais. Desse modo, o pesquisador poderá compreender a visão desses profissionais acerca das dificuldades de aprendizagem, assim como os

procedimentos e recursos adotados pela escola junto à criança que apresenta tais problemas e à sua família. Acreditamos que encaminhar os alunos com dificuldades de aprendizagem para o consultório dos psicopedagogos, procurando ideais de cura, não pode ser a única alternativa para a escola, para a criança e para a família.

Finalmente, a pesquisa aponta a qualidade da escola, a baixa escolaridade dos pais e o convívio em bairro violento como fatores que podem intervir na dificuldade de aprendizagem e que, portanto, necessitam ser investigados de forma mais aprofundada em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Paula D. Quando o vínculo é doença: a influência da dinâmica familiar na modalidade de aprendizagem do sujeito. **Rev. Psicopedagogia**, v. 28, n. 86, p. 201-13, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n86/11.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.
- ALMEIDA, Sandra; SANTOS, Maria Cristina; ROSSI, Tânia. Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 277-86, set./dez. 2006. Acesso em: 20 out. 2011.
- ALVARENGA, Patrícia; PICCININI, César. Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 3, p. 449-60, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7832.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.
- AMAZONAS, Maria Cristina; et al. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, num. esp., p. 11-20, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa03.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.
- ANDRADE, Márcia. **Psicopedagogia Clínica**: manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado. São Paulo: Polus, 2002.
- ARAUJO, Ulisses. **Conto de escola**: a vergonha como um regulador moral. São Paulo: Moderna, 1999.
- ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS – AMB. **Cartilha Passo a Passo: adoção de crianças e adolescentes do Brasil**. Disponível em: <<http://www.projetorecriar.org.br/main/adocao/adocaopassoapasso.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2011.
- BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução Waltensir Dutra. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BASTOS, Ana Cecília; ALCÂNTARA, Miriã; FERREIRA-SANTOS, José Eduardo. Novas famílias urbanas. In: LORDELO, Eulina; CARVALHO, Ana Maria; KOLLER, Sílvia. **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. Salvador: Casa do Psicólogo; EDUFBA, 2002. p. 99-135.
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BEM, Laura; WAGNER, Adriana. Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a08.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.
- BERENSTEIN, Isidoro. Problemas familiares contemporâneos ou situações familiares atuais. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, p. 15-25, 2002.

BIASOLI-ALVES, Zélia. Cuidado e negligência na educação da criança na família. In: MOREIRA, Lucia Vaz de Campos; CARVALHO, Ana M. A. (Orgs.). **Família e educação: olhares da Psicologia**. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 17-32.

BIASÓLI-ALVES, Z. M. M. A questão da disciplina na prática de educação da criança, no Brasil, ao longo do século XX. **Veritati**, n. 2, p. 243-59, 2002.

BIASOLI-ALVES, Zélia; SIMIONATO-TOZO, Stella; SAGIM, Mirian. Valores e práticas; permanências e mudanças: estudo de famílias trigeracionais. **Família, Saúde e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 26-31, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/refased/article/viewFile/7995/5640>>. Acesso em: 25 set. 2011.

BITTELBRUNN, Edna; CASTRO, Mary. Sou Pãe! reflexões sobre os pais que educam/criam seus filhos sozinhos. In: MOREIRA, L.; PETRINI, J.; BARBOSA, F. (Org.) **O pai na sociedade contemporânea**. São Paulo: Edusc, 2010. p. 225-36.

BLEGER, José. **Simbiose e ambigüidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves 1988. (Série Psicologia e Psicanálise).

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. A psicopatologia do vínculo. In: PATTO, Maria Helena. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BOLSONI-SILVA, Alessandra; MARTURANO, Edna. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 227-35, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a04v07n2.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

BOSSA, Nádia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRAGA, Simone; SCOZ, Beatriz; MUNHOZ, Maria Luiza. Problemas de aprendizagem e suas relações com a família. **Rev. Psicopedagógica**, v. 24, n. 74, p. 149-59, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a06.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DOU, 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução CNS nº 196/96. In: _____. **Normas para pesquisa envolvendo seres humanos (Res. CNS nº 196/96 e outras)**. 2. ed. ampl. Brasília, 2003. p. 29-51. Série E. Legislação de Saúde. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/norma_pesq_serres_hum.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.

CABALLOS, Esperanza. Dimensões de análise de diagnóstico educação: o diagnóstico da família. **Revista Eletrônica de Pesquisas Educacionais e Avaliação**, v. 12, n. 12, n. 1, 2006.

CARTER, Betty; McGOLDRICK, Monica. **As mudanças do ciclo de vida familiar**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CARVALHO, Ana Maria. Em busca da natureza do vínculo: uma reflexão psicoetológica sobre grupos familiares e redes sociais. In: PETRINI, João Carlos; CAVALCANTI, Vanessa (Orgs.). **Família, sociedade e subjetividades**: uma perspectiva multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 183-93.

CARVALHO, Ana Maria; et al. Vínculo e redes sociais em contextos familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 589-98, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a14.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

CARVALHO, Ana Maria; POLITANO, Isabella; FRANCO, Anamelia. Uma reflexão sobre o conceito de vínculo interpessoal na teorização psicológica. In: CARVALHO, Ana Maria; MOREIRA, Lúcia (Orgs.). **Família, subjetividade, vínculos**. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 126-40.

CARVALHO, Maria Cristina; GOMIDE, Paula. Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 263-75, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v22n3/v22n3a05.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

CASARIN, Nelson Elinton; RAMOS, Maria Beatriz. Família e aprendizagem escolar. **Rev. Psicopedagogia**, v. 24, n. 74, p. 182-201, 2007.

CASTOLDI, Luciana; LOPES, Rita de Cássia; PRATI, Laissa. O genograma como instrumento de pesquisa do impacto de eventos estressores na transição família-escola. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 292-300, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n2/a16v19n2.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2011.

CERVENY, Ceneide. **A família como modelo**: desconstruindo a patologia. Campinas: Livro Pleno, 1994.

CHAMAT, Leila. **Relações vinculares e aprendizagem**: um enfoque psicopedagógico. São Paulo: Vetor, 1997.

CHAMAT, Leila. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico**: o diagnóstico clínico na abordagem interacional. São Paulo: Vetor, 2004.

CHAMAT, Leila. **Técnicas de Intervenção psicopedagógica**: para dificuldades e problemas de aprendizagem. São Paulo: Vetor, 2008.

CHAMAT, Leila. **Coleção Papel de Carta: teste para avaliação das dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Vetor, 1997.

CIASCA, Silvia. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. Campinas: Casa do Psicólogo, 2003.

CIGOLI, Vittorio; SCABINI, Eugênia. **Family identity: ties, symbols, and transitions**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COSER, Danila. **A importância da família na vida escolar dos filhos**. São Carlos, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2009. Disponível em: <http://www.educandusweb.com.br/neteducacao/portal_novo/?pg=artigo&cod=807>. Acesso em: 18 out. 2011.

COSER, Danila. Avaliação de programa para capacitar pais como agentes de promoção de comportamentos de estudo. São Carlos, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, jan./apr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

DONATI, Pierpaolo. **Família no século XXI: abordagem relacional**. São Paulo: Paulinas, 2008.

FARIA, Rosely. A Função do Jogo Colaborativo na Terapia Familiar Sistêmica. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1998, p. 27-34.

FALCONE, Eliane. Habilidades sociais: para além da assertividade. In: WIELENSKA, Regina Cristina (Org.). **Sobre comportamento e cognição**. Santo André: Esetec, 2000. v. 6.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Modalidade de Aprendizagem tem uma Fonte Somática**. In: FERNÁNDEZ, Alicia. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 65-70

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 77-87.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a05v15n1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Evolução da escrita. In: _____. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 181-247.

FRAYZE-PEREIRA, João Augusto. A questão da alteridade. **Psicol USP** [online], São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 11-77, 1994. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v5n1-2/a02v5n12.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de aprendizagem**: detecção e estratégias de ajuda. Tradução Adriana de Almeida Navarro. São Paulo: Grupo Cultural, 2009.

GOMIDE, Paula Inez. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003. p. 21-60.

GOTTMAN, John. Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

GRIZ, Maria das Graças. Cognição e afetividade. **Revista de Psicopedagogia da Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp**, São Paulo, v. 19, n. 60, p. 25-32, 2002.

GROISMAN, Moisés; LOBO, Monica; CAVOUR, Regina. **Histórias Dramáticas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HARTMAN, Ann. Segredos na Adoção. In: WAGNER, Adriana.; col. Como se perpetua a família: A transmissão dos Modelos Familiares. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 94-112]

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JABLONSKI, Bernardo (1999). Identidade masculina e o exercício da paternidade: de onde viemos e para onde vamos. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (Org.). **Casal e família**: entre a tradição e a transformação. Rio de Janeiro: NAU; Atlas, 2002. p. 55-69.

JOSÉ, Elisabete; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon; teorias Psicogenéticas em discussão**. Sao Paulo: Sumus.1992. p. 11-21. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/14427478/PIAGET-VYGOTSKY-WALLON-TEORIAS-PSICOGENETICAS-EM-DISCUSSAO>>. Acesso em: 20 set. 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

LIMA, Taís. **A primeira ensinante; mãe e filho e as relações de aprendizagem**. São Paulo: Vetor, 2002.

LOBO, Monica. Aprendendo em família. In: POLITY, Elizabeth (Org.). **Psicopedagogia um enfoque sistêmico**: terapia familiar nas dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Vetor, 2004. p. 159-85.

LOOS, Helga; FERREIRA, Sandra; VASCONCELOS, Fabíola. Julgamento moral: estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 1, p. 65-100, 1999. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/188/18812104.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2011.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os caminhos do coração**: pais e filhos adotivos. São Paulo: Saraiva, 1995.

MACARINI, Samira; et al. Práticas parentais: uma revisão da literatura brasileira. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 1, p. 119-34, 2010. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/436/404>>. Acesso em: 18 out. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARTURANO, Edna. O inventário de recursos do ambiente familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 498-506, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n3/a19v19n3.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

MARZOTTO, Constanza; TAMANZA, Giancarlo. La mediación y el cuidado de los vínculos familiares. In: GONZALES, Maria Izabel (Org.). El cuidado de los vínculos: mediación familiar y comunitaria. Bogotá: Universidad de Rosario, 2007. p. 133-73. Disponível em: <<http://repository.urosario.edu.co/bitstream/10336/9111/1/EI%20cuidado%20de%20los%20vinculos%20mediacion%20familiar.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: _____. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Edusp, 1974. v. 2, p. 1923-24.

MCGOLDRICK, Monica; GERSON, Randy. Genetogramas e o ciclo de vida familiar Tradução M. A. V. Veronese. In: CARTER, Betty; MCGOLDRICK, Monica (Orgs.). **As mudanças no ciclo de vida familiar**: uma estrutura para a terapia familiar. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MCGOLDRICK, Monica; GERSON, Randy. **Genogramas en la evaluación familiar**. 5. ed. Barcelona: Gedisa, 2005.

MOREIRA, Lúcia; BIASOLI-ALVES, Zélia. O olhar de pais de camada média sobre a educação de filhos. In: MOREIRA, Lucia Vaz de Campos; CARVALHO, Ana Maria (Org.). **Família e educação: olhares da Psicologia**. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 35-57.

MUNHOZ, Maria Luiza. A Psicopedagogia como veículo na formação do sujeito. **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 1, n. 1, p. 84-91, 2001.

MUNHOZ, Maria Luiza. Complexidade e sistema na Psicopedagogia. **Rev. Psicopedagogia**, v. 20, n. 62, p. 179-88, 2002.

MUÑIZ, Ana Maria. Pediatria e psicopedagogia: parceria na avaliação do desenvolvimento da criança. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 19, n. 58, 2001.

MUSTAFÁ, Samir; et. al. Onfalocèle: prognóstico fetal em 51 casos com diagnóstico pré-natal. **Rev. Bras. Ginecol. Obstet.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 31-37, jan./feb. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbgo/v23n1/4043.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2011.

OLIVEIRA, Ebenezer; et al. Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a02v15n1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

OTUKA, Livia; SCORSOLINI-COMIN, Fabio, SANTOS, Manoel. A configuração dos vínculos na adoção: uma atualização no contexto Latino-Americano. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 19, n. 3, dez. 2009.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. 2. ed. São José dos Campos: Pulso, 2010.

PARREIRA, Vera Lúcia Casari; MARTURANO, Edna Maria. **Como ajudar seu filho na escola**. 5. ed. São Paulo: Ave-Maria, 2005.

PEREIRA, Débora. Diagnóstico e intervenção psicopedagógica com adultos: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**, v. 26, n. 80, p. 265-73, 2009.

PETRINI, João Carlos. Políticas sociais dirigidas à família. In: BORGES, A.; CASTRO, M. G. (Orgs.). **Família, gênero e gerações: desafios para as políticas sociais**. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 207-31.

PETRINI, João Carlos. Notas para uma antropologia da família. In: PETRINI, J. C.; MOREIRA, L. V. C.; ALCÂNTARA, M. A. R. (Orgs.). **Família XXI: entre pós-modernidade e Cristianismo**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2003. p. 71-105. Disponível em: <<http://www.humanaaventura.com.br/arquivos/file/Petrini%203000.PDF>>. Acesso em: 17 out. 2011.

PETRINI, João Carlos; ALCÂNTARA, Miriã. A família em mudança. **Veritati**, Revista da Ucsal, v. 2, n. 2, p. 125-40, 2002.

PICCININI, Cesar Augusto; FRIZZO, Giana. Práticas educativas de pais e mães de crianças aos 18 meses de idade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 4, p. 369-78, out./dez. 2007

PICHON RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do vínculo**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PINHEIRO, Débora. **Estilo parental; uma análise qualitativa**. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Infância e da Adolescência.) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

POLITY, Elizabeth. (Org.). **Psicopedagogia, um enfoque sistêmico: terapia familiar nas dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Empório do Livro, 1998.

POLITY, Elizabeth. **Dificuldade de aprendizagem e família: construindo novas narrativas**. São Paulo: Vetor, 2001.

POLITY, Elizabeth. **Psicopedagogia, um enfoque sistêmico: terapia familiar nas dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Vetor, 2004.

PONTES, Fernando Augusto; et al. Teoria do apego: elementos para uma concepção sistêmica da vinculação humana. **Alethéia**, n. 26, p. 75-85, out./dez. 2007.

RAMOS, Helena; CUNHA, Roberto. Fatores de risco para prematuridade: pesquisa documental. **Rev. Enferm.** v. 13, n. 2, p. 297-304, abr./jun. 2009

ROSA, Maria de Lourdes. Obstáculos percebidos por pais e professores no atendimento das necessidades de crianças com epilepsia. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 5, n. esp, maio 1997. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11691997000500005...sci>. Acesso em: 20 out. 2011.

RABINOVICH, Elaine; SILVA, Carmelite; SOUZA, Cíntia; TORRES, Ogvalda. **Nomes de Família: nomeação, pertencimento e identidades**. Salvador: Fabep – Ucsal. 2011.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SALVO, Caroline de; SILVARES, Edwiges; TONI, Marco de. Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 22, n. 2, abr./jun. 2005.

SAMARA, Eni. O que mudou na família brasileira? da colônia à atualidade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200004>. Acesso em: 20 out. 2011.

SAMPAIO, Simaia. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico**. São Paulo: Halk, 2009.

SANTOS, Patricia; GRAMINHA, Sonia. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 101-9, jan./abr.2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/261/26111112.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

SARTI, Cintia. Algumas questões sobre família e políticas sociais. In: JACQUET, Christiane; COSTA, Livia. (Org.). **Família em mudança**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004. p. 193-213.

SCABINI, Eugenia; CIGOLI, Vittorio. Relación familiar: la perspectiva psicológica. In: GONZALES, M. I. (Org.). **El cuidado de los vínculos: mediación familiar y comunitaria**. Bogotá: Universidad del Rosario, 2007. p. 71-106. (Colección Textos de Psicología).

SCABINI, Eugenia; IAFRATE, Rafaella. **Psicologia dei legami familiari**. Bologna: Il Mulino, 2003.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SEABRA, Karla. **A paternidade em famílias urbanas: uma análise da participação do pai na creche-escola e nos cuidados com o filho**. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2007. p. 167-83.

SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária. **Paidéia**, v. 16, n. 33, p. 81-90, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n33/11.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2011.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica: epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Organização e Tradução Andréa Moraes, Maria Isabel Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VISCA, Jorge. **O diagnóstico operatório na prática psicopedagógica**. São Paulo: Pulso, 2008.

VISCA, Jorge. **Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**. Buenos Aires: Visca & Visca, 2009.

VITALI, Ivan. **Como nossos pais?** a transmissão intergeracional dos estilos parentais. Curitiba, 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Infância e da Adolescência.) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

VYGOTSKI, Levi. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; et al. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000300005>>. Acesso em: 15 set. 2011.

WEBER, Lidia; et al. Continuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional de estilos parentais. **Paidéia**, v. 16, n. 35, p. 407-14, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a11.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

WENDT, Naiame; CREPALDI, Maria Aparecida. Utilização do genograma como instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 302-10, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n2/a16v21n2.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2011.

WINNICOTT, Donald. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes; 1989.

ZAMBERLAN, Maria Aparecida; BIASOLI-ALVES, Zélia. **Interações familiares: teoria, pesquisa e subsídios à intervenção**. Londrina: Eduel, 1997.

ZILMERMAN, David. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica, clínica: uma abordagem didática**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Ficha de Encaminhamento à Escola	141
Apêndice B	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	143
Apêndice C	Documentos encaminhados para a Avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FTC	147
Apêndice D	Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da FTC	151

APÊNDICE A**FICHA DE ENCAMINHAMENTO À ESCOLA**

Nome do Aluno: _____

Série: _____

Nome da Professora: _____

1. Desde quando o aluno está matriculado na escola?
2. O aluno foi aprovado, em 2010 com baixo rendimento acadêmico
() sim () não
3. Caso afirmativo, explique em que consistia a sua dificuldade?
4. Nesta I Unidade como está o aproveitamento acadêmico do aluno?
5. Em que consiste atualmente a dificuldade do aluno?
6. Qual é o envolvimento da família na escola?
() participativo () não participativo
7. Com relação às atividades escolares dos filhos, em casa?
() participativo () não participativo
8. Em linhas gerais, como você descreve a família da criança. Especifique o comportamento e envolvimento do pai e da mãe.
9. Deseja fazer outro comentário:

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: A Criança com Dificuldade de Aprendizagem e sua Dinâmica Familiar: Estudo de Caso na Perspectiva Sistêmica

As informações contidas nesta folha, fornecidas pela pesquisadora Rosa Maria da Motta Azambuja têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntário(a) para participação da pesquisa acima referida, autorizando a sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ele(a) será submetido(a).

Esta pesquisa tem como finalidade compreender como a família lida com a dificuldade de aprendizagem, as modalidades presentes no contexto familiar e o reflexo no baixo rendimento escolar.

O estudo conta com a participação de cinco crianças do Ensino Fundamental I, selecionadas pelo critério de aprovação com baixo rendimento acadêmico, característico da dificuldade de aprendizagem. Os pais destas crianças participarão das diferentes etapas do estudo.

Ao participar deste estudo, você e seu filho participarão de uma avaliação psicopedagógica. Serão cinco encontros com duração de 50 minutos para cada sessão. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através da coordenadora do projeto Prof^a. Dr^a. Miriã Alcântara – Telefone: 8108-9835.

Os instrumentos utilizados para a aquisição do conteúdo e análise desta pesquisa são:

1^a Sessão – Entrevista Contratual com os pais ou responsáveis e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

2^a a 6^a Sessão – Avaliação Psicopedagógica na Criança: Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA); Provas Operatórias Piagetianas; Técnicas Psicopedagógicas Projetivas: Par Educativo; Par Educativo Familiar e Coleção Papel de Cartas (CPC)

7ª Sessão – Avaliação Psicodiagnóstica entre pais e filhos: Jogo Colaborativo em Família;

8ª Sessão – Entrevista com os pais ou responsáveis: Anamnese/ Genograma/ Linha do Tempo;

9ª Sessão – Informe Psicopedagógico aos Pais.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados do (a) voluntário(a) serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício financeiro. Entretanto, esperamos que esse estudo contribua com informações significativas acerca das relações pais e filhos. O pesquisador se compromete a informar os resultados da pesquisa aos participantes bem como a divulgar os resultados da pesquisa em congressos e em revisões científicas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ RG _____
_____ após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a minha participação nesta pesquisa, é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Salvador, ___/___/2011.

Telefone para contato: _____

Nome do Pai

Voluntário: _____

Assinatura da Mãe

Voluntária: _____

Assinatura da Pesquisadora

Principal _____

Assinatura da Pesquisadora Participante:

APÊNDICE C

DOCUMENTOS ENCAMINHADOS PARA A APRECIÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FTC

CARTA DE ENCAMINHAMENTO DE DOCUMENTOS

Salvador, 04 de maio de 2011.

Ilmo Sr
Prof. Dr. Moyses Sadigusky

M.D. Coordenador do CEP / IMES

Faculdade de Tecnologia e Ciências

Ao Sr Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da FTC:

Vimos pela presente submeter ao CEP/Comitê de Ética da FTC, **em duas vias**, os documentos que compõe o protocolo de pesquisa referente ao projeto envolvendo seres humanos abaixo citado, do qual nós, pesquisador(a) principal e pesquisador(a) participante envolvidos na pesquisa, temos pleno conhecimento.

Título do Projeto: A criança com dificuldade de aprendizagem e sua dinâmica familiar: estudo de caso na perspectiva sistêmica.

Pesquisadora Principal:

Nome: Miriã Alves Ramos de Alcântara

Endereço: Rua Arquimedes Gonçalves, 62/102 – Jardim Baiano

Telefone(s) para contato: (71) 8108-9835

E-mail: miria.alcantara@gamil.com

Pesquisadora Participante:

Nome: Rosa Maria da Motta Azambuja

Endereço: Alameda Salermo, 113/201 A – Pituba

Telefone(s) para contato: (71) 9964-6458 – 3353-3884

E-mail: psicoazambuja@hotmail.com

Início do Coleta de Pesquisa: a partir da data de aprovação do CEP

Término do projeto de pesquisa: 20/11/2011

O protocolo de pesquisa é composto pelos seguintes documentos:

- a) Folha de rosto, disponibilizada no site do SISNEP, com o termo de compromisso do pesquisador e da instituição em cumprir a Res. CNS nº 196/96 (VI. 1 e VI. 5);
- b) Assinatura e Carimbo na Folha de Rosto do dirigente da Instituição na qual a sua pesquisa será desenvolvida;
- c) Requerimento de encaminhamento do projeto à Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa;
- d) Projeto de pesquisa, em português, no qual foram incluídas, no mínimo, o exigido pela Res. CNS nº 196/96 –VI. 2 VI.3;
- e) Currículo Lattes do Pesquisador Responsável e Pesquisador Participante conforme a Res. Res. CNS nº 196/96-VI. 4
- f) Declaração assinada em que o Pesquisador Responsável deverá comprometer-se a observar a Resolução 196/96 em todas as fases da pesquisa, inclusive a entrega de relatórios anuais e do relatório final.
- g) Declaração assinada pelo Pesquisador Responsável evidenciando que a coleta de dados ainda não foi iniciada conforme orientações da Resolução 196/96 em seu capítulo IX, 2 alínea a.
- h) Termo de consentimento Livre Esclarecido (TCL), elaborado de acordo com a Res. CNS nº 196/96-VI.3;
- i) Orçamento detalhado do projeto de pesquisa, elaborado de acordo com a Res. CNS nº 196/96-VI.2.j

Nesta oportunidade apresentamos a Vossa Senhoria os protestos de estima e consideração.

Atenciosamente.

Assinatura da pesquisadora principal

Assinatura da pesquisadora participante

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que sou responsável pela orientação e conclusão da pesquisa “A Criança com Dificuldade de Aprendizagem e sua Dinâmica Familiar: Estudo de Caso na Perspectiva Sistêmica” de autoria da mestrande Rosa Maria da Motta Azambuja do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador. Esta investigação prevê a realização de coleta de dados no ambiente escolar utilizando como instrumentos de pesquisa protocolos de diagnóstico psicopedagógico a serem aplicados à criança juntamente com protocolos de observação da interação pais e filhos. Em atenção às orientações da Resolução 196/96 em seu capítulo IX, 2 alínea a, declaro que a coleta de dados ainda não foi iniciada e não se iniciará antes do parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa.

Salvador, 05 de maio de 2011.

Prof^a. Dr^a. Miriã Alves Ramos de Alcântara

Programa de Pós Graduação em Família na Sociedade Contemporânea

Universidade Católica do Salvador

APÊNDICE D

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO MANTENEDOR DE ENSINO SUPERIOR

Comitê de Ética em Pesquisa

Rede de
Ensino



PARECER DO CEP/IMES

O protocolo nº 3389 **Título do projeto:** A criança com dificuldade de aprendizagem e sua dinâmica familiar: estudo de caso na perspectiva sistêmica teve **PARECER considerado APROVADO**, na Reunião Plenária do CEP/IMES realizada em 13 de junho de 2011.

- Aprovado
 Não Aprovado
 Projeto com Pendências
 Aprovado com Recomendações

Dar conhecimento ao pesquisador, e lembrar a necessidade de entrega do relatório final.

Atenciosamente,


Dr. José Antônio de Almeida Souza
Membro Comitê de Ética em Pesquisa
IMES

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	Ficha Contratual com os Pais ou Responsáveis	155
Anexo B	Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA)	157
Anexo C	Provas Operatórias	159
Anexo D	Técnica Projetiva Psicopedagógica 1 – Par Educativo	167
Anexo E	Técnica Projetiva Psicopedagógica 2 – Par Educativo Familiar	169
Anexo F	Técnica Projetiva Psicopedagógica 3 – Coleção Papel de Cartas (CPC)	171
Anexo G	Jogo Colaborativo em Família	177
Anexo H	Ficha de Entrevista de Anamnese	179
Anexo I	Genograma	183
Anexo J	Ficha de Informe Psicopedagógico	185

ANEXO A

FICHA CONTRATUAL COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Data: ___/___/___		
Nome: _____		
Data de nascimento: ___/___/___ Idade na avaliação: _____		
Naturalidade: _____		
Escola: _____		Coordenadora: _____
Série: _____		Professora: _____
Mãe: _____		
Idade: _____	Formação: _____	Profissão: _____
Pai: _____		
Idade: _____	Formação: _____	Profissão: _____
Pais vivem juntos? _____		
Irmãos (nome/idade/escola/série): _____		

Endereço: _____		
Telefone: _____		Celular: _____
Reforço Escolar:	() sim	() não _____
Atividades extras:	() sim	() não _____
Outros acompanhamentos:	() sim	() não _____
Queixa: _____		

Datas e Horários acertados para os encontros:		
Sessão com a criança: _____		
Sessão entre pais e filhos _____		
Anamnese com os pais: _____		
Informe Devolutivo: _____		

ANEXO B

ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM (EOCA)

Origem:

A EOCA tem a intenção de investigar o modelo de aprendizagem do sujeito, sendo sua prática baseada na Psicologia Social de Pichón Rivière, nos postulados da Psicanálise e no Método Clínico da Escola de Genebra. (SAMPAIO, 2009, p. 35).

Objetivo:

Esta é a primeira sessão realizada com a criança e tem como objetivo investigar os vínculos que ela possui com os objetos e os conteúdos da aprendizagem escolar; observar suas defesas, condutas evitativas e como enfrenta novos desafios; detectar os possíveis obstáculos que emergem na relação do sujeito com o conhecimento; sondar os aspectos manifestos e latentes sobre a possibilidade do sujeito diante do conhecimento; e obter dados a respeito das áreas cognitiva, afetiva e psicomotora, a fim de formular um sistema de hipóteses e delinear linhas de investigação.

Função:

A EOCA é realizada em apenas uma sessão. O material:

- folhas de papel ofício
- folhas pautadas
- lápis novo sem ponta
- apontador
- caneta esferográfica na embalagem
- borracha
- tesoura
- cola
- papéis coloridos
- régua
- um texto
- revistas
- livros.

Sampaio (2009) sugere incluir massa de modelar e jogos com regras e observa que é importante deixar os materiais na própria embalagem para observar o senso de autonomia ou dependência da criança ao solicitar ao entrevistador para que abra as embalagens, faça a ponta no lápis. O sujeito ouvirá a seguinte “*Gostaria que você me mostrasse o que sabe fazer, o que lhe ensinaram e o que aprendeu*”.

Avaliação:

- Devemos avaliar três aspectos: a temática, a dinâmica e o produto;
- **Temática:** é o primeiro aspecto a ser observado, concentra-se em tudo o que o **sujeito diz**.
- **Dinâmica:** é o segundo aspecto, consiste na análise de tudo o que o **sujeito faz**: gestos, postura corporal, maneira de pegar materiais; expressão facial; olhares para o avaliador.
- **Produto:** é o terceiro aspecto, o produto, trata do que o **sujeito realizou** o que deixa impresso no papel ou na sua construção e o que revelou como obstáculo para se expressar.

Análise de Dados:

Será utilizado o quadro esquemático proposto por Chamat (p. 74. 2004)

Aspectos	Ação do Sujeito	Possíveis Causas
Temática		
Dinâmica		
Produto		
Obstáculos que emergem na relação com o conhecimento		
Hipóteses		

Fontes: CHAMAT, Leila. **Técnicas de Diagnóstico Psicopedagógico**: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo: Vetor, 2004, p. 71-74.

SAMPAIO, Simaia. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico**. Rio de Janeiro: Wak, 2009, p. 35-39.

ANEXO C

PROVAS OPERATÓRIAS PIAGETIANAS

Origem:

‣ Por meio da aplicação das provas operatórias, teremos condições de conhecer o funcionamento e o desenvolvimento das funções lógicas do sujeito. Sua aplicação nos permite investigar o nível cognitivo em que a criança se encontra e se há defasagem em relação à sua idade cronológica, como considera Visca (1995), um obstáculo sistêmico*. A seleção das provas para pensamento operatório concreto foi realizada, seguindo o critério idade de sete anos, apresentada por Sampaio (2009):

- Prova de Seriação de Palitos (p. 79);
- Prova de Conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos (p. 50);
- Prova de Conservação de Massa (p. 54);
- Prova de Conservação de Comprimento (p. 67);
- Prova de Conservação de Superfície (p. 59);
- Prova de Conservação de Líquido (p. 63).

Análise: Serão utilizadas convenções propostas no Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico de Sampaio. (2010, p. 50-88).

1ª. Prova - Seriação de Palitos (Visca, 169; Sampaio, 79).**Objetivo:**

- Avaliar a capacidade de seriar.

Função:

No primeiro momento, apresenta-se os 10 palitos em desordem e se solicita ao entrevistado que os ordene do menor ao maior ou vice-versa. No segundo momento, entrega-se o palito da inclusão e se solicita que o coloque no lugar correspondente. E, por fim, apresentam-se os 10 palitos desordenados e solicita-se que os entregue em ordem, estes vão sendo colocados atrás do anteparo.

Avaliação:

Nível 1 – (Não Conservador): Não consegue ordenar, pode fazer uma escada com palitos na horizontal e na vertical (quatro/cinco anos)

Nível 2 – (Conduta intermediária): A seriação é por ensaio e erro, seria por intuição, comparando até achar o que serve (cinco/seis anos)

Nível 3 – (Conservador): Realiza a seriação, com linha de base, de forma metódica, colocando do menor para o maior. Consegue fazer a seriação atrás do anteparo, exclui ou inclui bastões.

2ª Prova – Conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos (VISCA, 2008, p. 41-47)

Objetivo:

› Avaliar a noção de número.

Função:

Inicialmente, colocam-se as fichas em fileira e solicita-se que coloque a mesma quantidade. No segundo momento, realizam-se três modalidades de modificações na disposição espacial com a finalidade de investigar se possui conservação da quantidade de elementos. E, por último, utiliza-se a pergunta de quoticidade. A mesma é realizada quando, após se ter coberto com a mão uma das coleções de fichas, solicita-se: “Conte as fichas. Você pode me dizer quantas têm debaixo de minha mão? Como você sabe?”

Tipo de Argumentação:

Argumento de Identidade – indica que o sujeito considera que a quantidade é a mesma porque não se colocou nem retirou nada.

Argumento de Compensação – consiste em explicitar que não existe, porque existe uma equivalência, por exemplo, (“Este copo é mais alto, mas é mais fino e este é mais baixo, mas é mais largo”).

Argumento de Reversibilidade – consiste em que o sujeito estime que, se o elemento modificado volta ao estado anterior, se poderá comprovar que tem a mesma quantidade.

Nenhum Argumento.

Avaliação: (Sampaio, 2009, p. 50)

Nível 1 – Não conservador: não conserva em nenhuma das modificações (até quatro/cinco anos).

Nível 2 – Transição: ora conserva, ora não conserva.

Nível 3 – Conservador: conserva em todas as modificações (desde cinco anos).

3ª Prova - Conservação de Massa (VISCA, 2008, p. 91-94)**Objetivo:**

› Avaliar a noção de conservação de quantidades contínuas, com massa.

Função:

Faz-se duas bolas com a mesma quantidade de massa e modifica-se a forma de uma delas: alargando-a, achatando-a e dividindo-a. Utiliza-se a pergunta do retorno empírico e contra-argumentações. O retorno empírico consiste na realização concreta de retorno ao estado inicial o que se efetua antes de uma próxima modificação do elemento experimental e nos casos em que o entrevistado não possa resolver adequadamente o simples estabelecimento verbal.

Tipo de Argumentação (SAMPAIO, 2008, p. 58)

Argumento de Identidade – indica que o sujeito considera que a quantidade é a mesma porque não se colocou nem retirou nada.

Argumento de Compensação – consiste em explicitar que não existe porque existe uma equivalência.

Argumento de Reversibilidade – consiste em que o sujeito estima que se o elemento modificado volta ao estado anterior se poderá comprovar que tem a mesma quantidade.

Nenhum Argumento.

Avaliação (VISCA, 2008, p. 95)

Nível 1 – Não Conservador (Geralmente, antes dos 5-6 anos)

Nível 2 – Intermediário (geralmente entre 5-6 e 7 anos): O sujeito se mostra conservador e não conservador frente: a) a uma mesma deformação; b) a distintas

deformações – com mudança total de forma ou com aumento, ou com diminuição da deformação; c) aos contra-argumentos.

Nível 3 – Conservador (geralmente a partir dos 7 anos): O entrevistado julga que as quantidades de massa permanecem constantes frente às deformações e contra-argumentações, podendo usar os argumentos de identidade, reversibilidade e compensação.

4ª. Prova - Conservação de Comprimento (VISCA, 2008, p. 125; SAMPAIO, 2009, p. 67)

Objetivo:

› Avaliar a noção de conservação de comprimento.

Função:

Mostram-se dois fios de comprimentos diferentes dispostos paralelamente de forma que um dos extremos de ambos os fios coincidam, ondula-se o mais longo fazendo-o coincidir com o mais curto em ambos os extremos e também se ondula para que termine antes que o mais curto. Usam-se contra-argumentações que consistem em oferecer ao entrevistado o ponto de vista diferente do seu.

Avaliação (VISCA, 2008, p. 127).

Nível 1 – Não conservador (geralmente até os 6-7 anos): Não há conservação de comprimento em nenhuma das deformações: na primeira, se estima que os dois caminhos “A” e “B” possuem o mesmo comprimento e na segunda que “A” é mais curto do que “B”.

Nível 2 – Intermediário (geralmente entre os 6-7 anos e antes dos 8 anos): Em um primeiro nível de condutas intermediárias há julgamento conservador para a primeira situação, mas não para a segunda. Em um segundo nível de julgamentos de conservação da segunda situação é instável, como também, as explicações e justificativas são pouco explícitas e incompletas.

Nível 3 – Conservador (geralmente desde os 8 anos): Conserva-se o comprimento em todas as situações e as explicações e justificativas utilizam argumentos de identidade, reversibilidade e compensação.

5ª Prova - Conservação de Superfície (SAMPAIO, 2008, p. 59-66)

Objetivo:

- › Avaliar a noção de superfície.

Função:

Inicialmente mostram-se os “campos” idênticos e “casas” idênticas que se dispõem em número igual; no segundo momento modificam-se os espaços num determinado campo; e no terceiro momento, utilizam-se contra-argumentações que consistem em oferecer ao entrevistado o ponto de vista diferente do seu.

Tipo de Argumentação:

Argumento de Identidade – indica que o sujeito considera que a quantidade é a mesma porque não se colocou nem retirou nada.

Argumento de Compensação – consiste em explicitar que não existe porque existe uma equivalência.

Argumento de Reversibilidade – consiste em que o sujeito estime que, se o elemento modificado volta ao estado anterior, se poderá comprovar que têm a mesma quantidade.

Nenhum Argumento.

Avaliação:

Nível 1 – Não conservador (geralmente antes dos 5 anos): As crianças menores têm muita dificuldade em entender as ideias propostas pelo entrevistador. Aos 5-6 anos, entendem a situação proposta pelo entrevistador, mas, a princípio têm dificuldade em aceitar a conservação frente à primeira modificação espacial.

Nível 2: Intermediário (geralmente depois dos 5 anos e antes dos 7 anos): Pode-se observar uma variedade de condutas: perante as transformações que não introduzem grandes diferenças perceptivas, o sujeito admite a conservação; mas quando tais transformações introduzem grandes diferenças e quando o número de elementos é significativo se produz um conflito entre a percepção e o julgamento e o sujeito pode dizer: “É o mesmo, mas aqui há mais”.

Nível 3 – Conservador (geralmente aos 6-7 anos). As crianças de 6-7 anos se dão conta que as superfícies livres são iguais.

6ª Prova - Conservação de Líquido (SAMPAIO, 2009, p. 63)**Objetivo:**

‣ Avaliar a noção de conservação de quantidades contínuas com líquidos.

Função:

Apresentam-se os copos idênticos, coloca-se igual quantidade de líquido e transfere-se o conteúdo de um deles em copos com distintas dimensões. Utilizam-se contra-argumentações que consistem em oferecer ao entrevistado o ponto de vista diferente do seu.

Tipo de Argumentação (SAMPAIO, 2009, p. 66)

Argumento de Identidade – indica que o sujeito considera que a quantidade é a mesma porque não se colocou nem retirou nada.

Argumento de Compensação – consiste em explicitar que não existe porque existe uma equivalência.

Argumento de Reversibilidade – consiste em que o sujeito estima que se o elemento modificado volta ao estado anterior se poderá comprovar que tem a mesma quantidade.

Nenhum Argumento.

Avaliação:

Nível 1 – Não conservador (geralmente até os 5-6 anos): o entrevistado considera que os líquidos transferidos são quantidades maiores ou menores, mas não iguais aos dos copos teste e as contra-argumentações não modificam sua opinião, ou o fazem opinar que a quantidade maior ou menor é outra.

Nível 2 – Intermediário (geralmente entre os 5-6 a 7 anos): O entrevistado oscila entre a conservação e a não conservação: a) em uma mesma transferência; ou b) em diversas transferências; ou c) frente às contra-argumentações. As explicações são pouco claras e incompletas, mas pode resolver a situação do retorno empírico.

Nível 3 – Conservador (geralmente a partir dos 7 anos): O entrevistado considera em todas as transferências que as quantidades de líquidos são iguais e mantém

apesar das contra-argumentações do entrevistador. Pode explicar e justificar usando argumentos de identidade, de reversibilidade e de compensação.

Análise de Dados:

Será utilizado o quadro de resumo das Provas Operatórias proposto por Visca e apresentado por Sampaio (2009, p. 46)

Procedimento Resultados	1ª. Modificação		2ª. Modificação		3ª. Modificação		Nível			Argumentos Utilizados	Fase
	C	NC	C	NC	C	NC	1	2	3		
Seriação de Palitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Conservação de Peq/Conj/elementos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Conservação de massa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Conservação de comprimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Conservação de Superfície	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Conservação de quantidade de líquido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Convenção:

C= Conservador

NC= Não Conservador

Fonte: SAMPAIO, Simaia. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak, 2009, p. 50-80.

ANEXO D

TÉCNICA PROJETIVA PSICOPEDAGÓGICA 1

PAR EDUCATIVO

Origem:

Segundo Visca (2009), as autoras desta prova são Malvina Oris e Maria Luisa S. de Ocampo, que as usaram amplamente para a avaliação de jovens que ingressavam no nível médio de educação. Paulatinamente, sua aplicação se estendeu a crianças da escola primária que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Após ter sido bem difundida na Argentina, sua aplicação se estendeu ao Brasil, onde hoje também é muito empregada por pessoas que se dedicam à psicopedagogia. Em 1985, Maria Elena Coviella de Olivero e Cristina Van der Kooy de Palacios publicaram em *Aprendizagem Hoje* com o título do teste *Par Educativo: O Objeto de Aprendizagem como Meio para Detectar a Relação Vincular Latente*. Em 1997, esse tema foi resgatado por Visca e retomado por Chamat (2004), Visca (2009) e Sampaio (2009). Por meio dessa técnica projetiva psicopedagógica, levanta-se dados a serem interpretados nos aspectos manifestos e latentes no desenho do sujeito aprendente.

Objetivos:

- Investigar o vínculo de aprendizagem;
- Verificar o vínculo que a criança estabelece com a aprendizagem, por meio da leitura da relação vincular do ser que ensina e do ser que aprende;
- Analisar a produção gráfica e o relato nos seus aspectos afetivos, cognitivos e motores;
- Efetuar uma análise do relato verbal e do grafismo do sujeito, buscando estabelecer uma correlação entre os mesmos, verificando se há vínculo parcial, ausente ou efetivo.
-

Função:

1º Momento: Elaboração do desenho pelo sujeito. Dá-se a seguinte consigna: “Desenhe duas pessoas uma que está ensinando e outra que está aprendendo”. Executada a tarefa pede-se que dê o nome e a idade das pessoas.

2º Momento: História narrada verbalmente, seguida de arguições do aplicador, cujo conteúdo será registrado, bem como o tempo de latência (tempo entre a consigna e o início da execução) e outras possíveis resistências.

3º Momento: Pede-se ao sujeito que escreva a história por ele contada.

Análise de Dados:

Será utilizado o quadro esquemático proposto por Chamat (2004, p. 113)

Roteiro para Análise	Conteúdo Manifesto (Ação do Sujeito)	Conteúdo Latente (Possível Significado da Ação)
Dinâmica da Aplicação		
Desenho		
Relato Oral		
Relato Escrito		
Indicadores de uma problemática emocional que impede o vínculo		

Fonte: CHAMAT, Leila. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico:** o diagnóstico clínico na abordagem interacional. São Paulo: Vetor, 2004, p. 111-113.

ANEXO E

TÉCNICA PROJETIVA PSICOPEDAGÓGICA 2

PAR EDUCATIVO FAMILIAR

Origem:

Para Visca (2009), a Família Educativa tem a finalidade de descobrir a representação que o entrevistado faz do que os membros do grupo familiar sabem e do modelo de aprendizagem que os mesmos possuem e transmitem. Segundo Chamat (2004), essa técnica tem sido utilizada a partir da idade de seis anos de idade.

Objetivos:

- Estudar o vínculo de aprendizagem com o grupo familiar e cada um dos integrantes do mesmo;
- Conhecer as relações vinculares familiares sob a ótica do sujeito e como este se coloca tanto geograficamente como, efetivamente, no contexto projetado.
- Levantar o tipo de vínculo que permeia o processo de aprendizagem de vida, transferindo-o para as situações de aprendizagem escolar.
- Detectar outros fatores oriundos da dinâmica familiar que possam vir a auxiliar a construção ou a confirmação de hipóteses sobre as possíveis causas do não aprender.
- Analisar o desenho e a escrita, do ponto de vista cognitivo e motor, bem como o tipo de erro gráfico cometido.

Função:

No primeiro momento, solicita-se ao entrevistado que desenhe na sua família alguém ensinando e alguém aprendendo; no segundo momento, pede-se que descreva sobre o que desenhou, seguida de arguições do aplicador, cujo conteúdo será registrado, bem como o tempo de latência (tempo entre a consigna e o início da execução) e outras possíveis resistências. No terceiro momento, a criança escreve essa história

Avaliação:

Conteúdo Manifesto: revelam o motivo que subsidiam a interpretação da elaboração do desenho, da história narrada e escrita (permitindo a análise dos aspectos cognitivos, motores e grafismo).

Conteúdo Latente: permite o levantamento de hipóteses sobre a relação vincular com o conhecimento e da relação do ser que ensina com o ser que aprende, bem como outros mecanismos vinculados à aprendizagem por meio da leitura da dinâmica da aplicação.

Análise dos Dados: Será utilizado o quadro esquemático proposto por Chamat (2004, p. 129).

Roteiro para Análise	Conteúdo Manifesto (Ação do Sujeito)	Conteúdo Latente (Possível Significado da Ação)
Dinâmica da Aplicação		
Desenho		
Relato Oral		
Relato Escrito		
Indicadores de uma problemática emocional que impede o vínculo		

Fonte: CHAMAT, Leila. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico**: o diagnóstico clínico na abordagem interacional. São Paulo: Vetor, 2004, p. 127-129.

ANEXO F

TÉCNICA PROJETIVA PSICOPEDAGÓGICA 3

COLEÇÃO PAPEL DE CARTAS (CPC)

Origem:

O teste Coleção de Papel de Carta (CPC) objetiva detectar os aspectos afetivos, cognitivos e emocionais (subjacentes a aprendizagem) na criança ou adolescente, que explicam os bloqueios e inibições presentes na aprendizagem. Contém as lâminas para aplicação e manual de orientação com os referidos procedimentos para diagnóstico (Chamat, 1997). Acompanham o testes folhas de respostas, para avaliação, direcionando o parecer final.

Objetivos:

Levar a criança a projetar-se nos personagens, possibilitando detectar possíveis causas de suas dificuldades de aprendizagem, pela análise dos aspectos manifestos e latentes de sua elaboração, bem como a análise de sua escrita; levantar possíveis causas da dificuldade de aprendizagem da criança no campo afetivo-cognitivo e a problemática emocional subjacente à aprendizagem quanto aos obstáculos que emergem na relação com o conhecimento; analisar os esquemas de pensamento utilizados pelo sujeito, na estruturação das histórias, bem como os aspectos relacionados com a função semiótica, isto é, os recursos disponíveis quanto aos significantes e significados; processar uma análise específica de sua produção escrita, quanto à estruturação da história e os tipos de erros cometidos, a fim de subsidiar o trabalho psicopedagógico.

Função:

É solicitado à criança que escolha e justifique a escolha, dentre as seis laminas, a que mais gostou, com a finalidade de verificar qual dos estímulos propicia uma maior identificação do sujeito, relacionados com seus medos, desejos e ansiedades, que podem vir a se constituir na causa dos bloqueios e ou inibições afetivo-cognitivas.

Pede-se em seguida que escreva a estória narrada oralmente, objetivando-se a comparação do conteúdo verbalizado com o conteúdo escrito, bem como a análise de sua escrita. Na análise escrita objetiva analisar a psicogênese da escrita (Ferreiro, 1985), isto é verificar o estágio de desenvolvimento silábico da criança. Concomitantemente, busca-se detectar possíveis deficiências, dentre elas: déficits de alfabetização; troca de letras (perseverantes ou não); tipos de erros cometidos e em que momento da narrativa estes ocorrem; estruturação da história; possíveis dificuldades de expressão; envolvimento da criança com sua produção (vínculo afetivo); medos e ansiedades presentes que podem impedir a exteriorização do seu potencial e a vinculação do conhecimento. (CHAMAT, 1997, p.18)

Descrição das lâminas:

Lâmina 01 – **Comunicação**: Exibe como personagem principal um coelho telefonando. Como figuras de fundo, um pássaro portando uma carta, que supostamente lhe será entregue, tendo como observadora, uma borboleta. Com esses estímulos pretende-se verificar a forma de comunicação e interação do sujeito, bem como o grau de afetividade liberado nesta inter-relação.

Lâmina 02 – **Vinculação afetiva**: Apresenta um elefante dando banho em dois elefantinhos e um cordeiro, tendo como expectadores dois coelhos, um sapo, dois pássaros, um sol sorridente e, quase imperceptível, uma borboleta. Com essa gravura pretende-se, verificar as relações vinculares que o sujeito estabelece, projetando-se no personagem adulto ou nos animaizinhos, a importância atribuída ao recipiente, numa possível percepção da relação continente contido e o tipo de vínculo que emerge dessa interação.

Lâmina 03 – **Recebimento de afeto**: Compõe de uma coleção de figuras com destaque em um ratinho deitado na rede, com a presença de um rato maior. Em segundo plano aparecem alguns pássaros, um dos quais parece embalar o bebê-rato, na rede; um pássaro toca violão e, outros dois, observam ou cantam. Observa-se, ainda, como figura de fundo uma casa em forma de cogumelo. Essa lâmina visa levantar a possível relação de maternagem, isto é cuidados maternos ou relações de dependência, que podem explicar a internalização de *modelos facilitadores de*

aprendizagem isto é, referem-se a uma forma aprendida pela criança de lidar com a realidade através da excessiva gratificação dos cuidados maternos.

Lamina 04 – **Interação familiar**: Exibem dois patos adultos e cinco patinhos, um dos quais está no lago nadando em direção aos demais; dois mostram-se com a atenção voltada para a centopeia, outro sugere caminhar e o quinto com os olhos fechados parecem chorar. Atrás dos patos há uma árvore florida, cujo tronco apresenta uma abertura que sugere um abrigo. Nesse tronco há uma borboleta pousada e, bem ao fundo, um castelo. A finalidade desta lâmina é verificar as relações e interação familiares. Visa-se, também observar em que tipo de personagem ocorre uma maior projeção da criança, e qual o comportamento dos personagens que conduz a mesma a uma maior identificação, a fim de possibilitar a detecção da problemática emocional subjacente à aprendizagem.

Lamina 05 – **Relações com a aprendizagem**: Apresenta em destaque quatro figuras: um gato com um livro na pata e dois outros livros ao lado; uma tartaruga recostada numa caixa e de olhos fechados; um macaco em cima de um caixote, segurando um bastão com uma das mãos e com a outra na cabeça; a cabeça de um burro semi-introduzida, através da janela do ambiente. Como figuras adicionais têm-se um pássaro no ar e uma borboleta próxima a um quadro com letras, fixado na parede. Com este estímulo pretende-se verificar se o sujeito percebe a presença de uma situação de aprendizagem. Caso não o faça deve-se levantar as possíveis causas. Sendo percebida essa situação, devem-se coletar informações sobre os papéis atribuídos a cada um dos personagens e com o qual, ou quais, ele se identifica. Desta forma, pretende-se analisar a relação que o sujeito estabelece entre “o que ensina” e “o ser que aprende”

Lamina 06 – **Prognóstico**: Trata-se de uma lâmina que representa uma situação indefinida. Um ursinho segurando uma flor acima da cabeça e atravessando um riacho sobre um tronco de árvore, numa ramificação na qual há um sapo dependurado. Na margem do riacho há um pato observando um peixe maior que o mesmo, que por sua vez observa um ursinho. Mais ao fundo, dois pássaros sobre um galho, observam a cena. Acima, um avião, sobrevoa a cena. Utilizando-se da identificação da cena e das expressões das figuras, espera-se suscitar o conflito decorrente da situação vivenciada no momento pela criança, relativo às suas

dificuldades de aprendizagem. Pretende-se, ainda, avaliar o desfecho apresentado pelo sujeito com relação a sua problemática, bem como o possível *recalque do conflito*, ou seja, impedimento do saber, a fim de evitar o contato com suas dificuldades.

Avaliação: (Chamat, 1997, p.29-32)

A avaliação consiste na leitura do material, buscando detectar os seguintes aspectos: análise do conteúdo manifesto, análise do conteúdo latente e análise da escrita. Análise do Conteúdo Manifesto consiste:

Estruturação da estória: com começo, meio e fim; a articulação das ideias e se a estória narrada sofre cortes e ou se apresenta fragmentada.

Título: se existe coerência entre o título e o conteúdo narrado; ou mesmo, se em lugar deste, aparece uma frase ou o início da história, o que denota imaturidade, característica presente em sujeitos do estágio pré-operacional.

Conteúdo: como se encontra estruturada a função semiótica do sujeito; isto é, se o seu pensamento revela a presença de significantes e significados compatíveis com a idade em que se encontra; se revela algum senso de realidade na articulação de ideias.

Percepção: como as figuras são percebidas, incluindo os personagens de fundo, ou se elas são omitidas, o que indica um déficit nessa área. Este dado poderá auxiliar no tratamento futuro do sujeito.

Omissão ou recusa: é um forte indicador da presença das ansiedades paranoides; medo a confusão, ou ataque, e ou a perda, e mesmo a presença do **recalque do conflito** segundo as teorias piagetianas e psicanalíticas.

Dinâmica da Aplicação: o que o sujeito revelou durante a aplicação: gestos, tiques, conteúdo falado (se havia coerência com o que estava ocorrendo); tempo de reação entre a apresentação do estímulo e a verbalização do sujeito (quando esse tempo excede um ou dois minutos, pode indicar uma dificuldade para articular os pensamentos, ou mesmo ser interpretado no conteúdo latente).

Análise da Escrita: O conteúdo na escrita tende a ser menos extenso do que a narrativa; quando este é muito restrito, revela um bloqueio na vinculação do sujeito com sua produção, pelo medo do ataque.

A Análise do Conteúdo Latente consiste:

Vinculação com o material apresentado: a presença do interesse da criança pelas figuras, ou mesmo pelas laminas, determinando o nível de motivação pelo novo e desconhecido, numa situação onde tem que se colocar.

Envolvimento com a produção: a forma pela qual o sujeito envolve-se com a narrativa, ou mesmo com sua produção escrita; se predominam os processos de recalque, isto é, impedimento do saber, se executa de forma a livrar-se rapidamente da situação sem vinculação.

Disponibilidade para a execução das tarefas: a forma pela qual o sujeito executa as tarefas propostas; se há presença do recalque do conflito, com respostas do tipo “não sei”, descrição do material apresentado, versabilizações rápidas na tentativa de se esquivar da tarefa, e ou a recusa ou omissão.

Identificação com os personagens: como e com qual personagem se identifica mais, se fornece elementos que indica um ego frágil, incapaz de resolver seus problemas;

Projeção: se o sujeito é capaz de projetar-se nos personagens, com faz essa projeção, se muda as projeções durante a narrativa, ou divide-se em diversos personagens, sem conseguir, na história, elucidar o conflito.

Afetividade: a quantidade de energia investida em cada narrativa determina o nível de afetividade do sujeito, bem como a forma pela qual este estabelece as relações interpessoais, nas histórias;

Problemática Emocional: nas projeções e identificações, o que o sujeito está falando, o que revela tanto na dinâmica da aplicação, como nas narrativas ou está a revelar, quais os medos, desejos e ansiedades presentes, que explicam a dificuldade de aprendizagem.

Vinculação com o conhecimento: a forma pela qual lida com esta situação nova e desconhecida, com a apresentação dos estímulos, bem como a capacidade de tolerar a confusão, para estruturar seu pensamento, revelam a sua disponibilidade de se vincular com o conhecimento.

Análise de Dados: Será utilizado o quadro esquemático proposto por Chamat (2004, p.178-184)

Interpretação Aspectos Analisados	Sintomas (história)	Possíveis causas no sujeito
Afetivos (vinculação com a aprendizagem)		
Cognitivos		
Emocional (que impede a aprendizagem)		
Escrita		

Fonte: CHAMAT, Leila. **Relações vinculares e aprendizagem:** um enfoque psicopedagógico. São Paulo: Vetor, 1997, p. 29-32.

ANEXO G

JOGO COLABORATIVO EM FAMÍLIA

Origem do jogo:

O Jogo Colaborativo foi um trabalho desenvolvido por Faria (1998) na conclusão de sua especialização em Terapia Familiar e de Casal pela PUC-SP. Visa promover um espaço de brincadeira e conversação e, certamente, poderá se constituir num útil recurso para identificar as modalidades de aprendizagem presentes no contexto familiar.

Objetivo:

O objetivo do jogo é dar ao pesquisador a possibilidade de ter uma compreensão mais clara de como são os padrões de comportamento do sistema familiar: a percepção sobre a permeabilidade do sistema, sua rigidez, as alianças, a hierarquia, as fronteiras, as coalizões. Tudo isso de uma forma lúdica.

Materiais:**Descrição do jogo:**

- 01 tabuleiro;
- 01 dado;
- 01 marcador para se mover nos espaços do tabuleiro;
- 01 ampulheta;
- 69 cartões de instruções;
- 23 cartões de tarefas.

Instruções:

As instruções são transmitidas por escrito através da escolha de cartões coloridos que contêm 4 tipos de intenções de perguntas ou tarefas, a serem respondidas ou realizadas durante o jogo.

1. Cartões verdes: perguntas colaborativas. A família, representada por cada um de seus elementos presentes, deve participar ou estar envolvida na resposta.
2. Cartões azuis: perguntas reflexivas: levam o jogador e a família a pensarem em possibilidades não pensadas antes.

3. Cartões vermelhos: perguntas auto-reveladoras. Ao respondê-las, a família vai ficar sabendo mais sobre as opiniões daquela pessoa naquele momento.

4. Cartões amarelos: tarefas de descontração, cujo objetivo é promover a diversão, a proximidade e o riso entre os elementos do sistema familiar.

Como jogar:

1. Para começar, uma pessoa escolhe um cartão de instrução do monte, lê em voz alta o que nele está escrito e toda a família coopera, seguindo as instruções do cartão.

2. Depois de realizar a atividade sugerida na instrução do cartão deve ser colocada à parte, e então, a mesma pessoa que o escolheu deverá jogar o dado.

3. Esta mesma pessoa move o marcador tantos espaços quanto estiver indicado no dado. Então seguirá a orientação que estiver indicada no espaço em que parar o marcador (se houver alguma tarefa).

4. Depois disto, será a vez do próximo jogador, que dará continuidade ao jogo a partir do espaço em que o marcador estiver.

5. O pesquisador poderá interromper o jogo para uma observação pertinente, ou parar o jogo se achar conveniente naquele dado momento.

6. Quando terminar o jogo na sessão, algum membro da família pegará então um cartão no monte das tarefas e o lerá em voz alta para todos ouvirem qual será a tarefa que terão que realizar em conjunto em casa, cuja realização não será trabalhada na próxima sessão terapêutica.

Avaliação: Será utilizada a proposta orientada por Farias (1995, p. 30)

O mediador deverá estar atento ao que se passa entre os elementos da família durante o jogo, desde a comunicação digital (verbalizada), a analógica (comportamental) e ter a sensibilidade de interromper para uma observação pertinente, ou parar o jogo, se achar conveniente naquele dado momento. Durante a execução do jogo, poderá fazer anotações sobre o conteúdo e sobre o processo para depois, então abrir a discussão com a família.

ANEXO H**FICHA DE ENTREVISTA DE ANAMNESE**

Data: ___/___/___

Dados de Identificação:

Nome/Idade/Profissão:

Nome/Idade/Profissão:

Nome da Criança/Idade/Escolaridade

Roteiro:

1. Quando a criança foi concebida, os pais já estavam juntos? Em que circunstâncias (casados, noivos, morando junto)
2. Houve apoio da família para essa união?
3. Como foi a aceitação das famílias (materna e paterna), no tocante à gravidez?
4. O filho foi planejado? Sob que circunstâncias se deu a gravidez?
5. Como cada um (pai e mãe) percebeu e recebeu essa gravidez?
6. Qual era a situação do casal na época, tanto afetiva como econômica?
7. Houve alguma tentativa de aborto?
8. A mãe tomava algum medicamento na época ou durante a gravidez? Fumava ou ingeria algum tipo de droga?
9. O pai ingeria álcool ou drogas no período de concepção? Antes e depois?
10. O casal já tinha outros filhos nessa época?
11. Qual era o nome, a idade e o sexo dessas crianças?
12. Algumas delas tiveram algum problema que merecessem cuidados especiais e recebia auxílio de alguém?
13. Você (mãe) trabalhava fora do lar durante a gravidez? O que pensava a respeito do nascimento do filho, do trabalho e do cuidado com os outros filhos?
14. Como foi sua gravidez e quais os problemas, as dificuldades e as gratificações pelas quais passou?
- 15 – Como caminhou essa gestação? Fez pré-natal?
- 16 – Houve alguma queda na gestação? Ficou exposta ao Raio X?

- 17 – Você sentiu enjoô ou teve náuseas e vômitos até quantos meses?
- 18 – Algum problema de varizes, inchaço nas pernas, vermelhidão no rosto e colo, alteração de pressão?
- 19 – O que sentiu com os primeiros movimentos do bebê? E o pai, como reagiu?
- 20 – O casal e a família de ambos possuem alguma doença hereditária? Fale-me sobre isso?
- 21 – Houve condições financeiras para receber o bebê?
- 22 – O parto foi marcado com antecedência? Por quê?
- 23 – Conte para mim, como foi desde as primeiras dores até o nascimento?
- 24 – Em que condições a criança nasceu? Algum problema? E de sua parte, como foi?
- 25 – Como se deu a alimentação, desde a primeira mamada até o desmame total (levantar o vínculo, o motivo do desmame e ou sua ausência)?
- 26 – Como foi à introdução de alimento com sal e, posteriormente, sólido? Como o fez para a aceitação do bebê?
- 27 – E hoje, como é a sua alimentação? Foi sempre assim? Fale sobre isso.
- 28 – Como é o seu sono? Dorme e/ou até que idade dormiu com o casal? O que sentiram ou sentem com a separação de quartos? (Na questão do sono deve-se levantar: agitação: agitação, falar dormindo, sonambulismo, enurese noturna, excesso de transpiração, ranger de dentes, pesadelos, objetos transicionais como paninho, chupeta e outros)
- 29 – Como era a sua saúde quando bebê e como é atualmente?
- Dores de ouvido?
 - Cólicas?
 - Gripes e Resfriados?
 - Respiração Ofegante?
 - Problemas Pulmonares?
 - O nascimento dos primeiros dentes?
 - Audição e visão?
 - Viroses?
 - Dermatites?
 - Desmaios e Convulsões?
 - Tratamento recebido e como o casal reagia a essas situações?

- Usa óculos atualmente? Por quê? Como lida com esse objeto? Leva-o para escola?

30 – Quanto a higiene como foi e como se apresenta atualmente:

- Apresentava muitas assaduras?

- Qual era o motivo?

- Como se deu o controle esfincteriano e apresenta alguma dificuldade nesse sentido? Como os pais reagiram e reagem sob esse aspecto?

- Como era a reação do bebê no banho? Como é atualmente?

- De que forma mantém sua higiene pessoal?

31 – Como foi o seu desenvolvimento motor? Apresentou alguma dificuldade?

Com quanto tempo ocorreu?

- Sustentação da cabeça?

- O engatinhar?

- O uso do “chiqueirinho” ou “cadeirinha”

- O ficar em pé

- O andar e/ou dar os primeiros passos sem auxílio?

- O balbucio de objetos (montar e desmontar brinquedos, recortar com tesoura, amarrar o cadarço do tênis, segurar o copo com firmeza, segurar o lápis corretamente) e vestir-se sozinho?

32- Com que idade fez as primeiras garatujas (rabiscos no papel, com significado para a criança)?

33 – Apresenta ou apresentou alguma dificuldade na linguagem? Como vocês perceberam isso? Como reagiram?

34 – Quem cuidava da criança quando pequena? Se trabalhavam fora (o casal), como perceberam isso?

35- Como vocês perceberam e ou sentiram a ida da criança para a escola?

36 – E atualmente, como vocês percebem isso? Como é a escola na opinião de cada um? E da criança?

Nesta questão: focalizar se há contradições comparada com a entrevista inicial. Pode-se perguntar como começou (o problema), a que fatores atribuem e como se sentem?

37 – Manifesta alguma alteração no comportamento? Como reagem a ela?

- Tiques como roer unhas; espasmos: chupar o dedo; puxar, enrolar e ou arrancar os cabelos, mexer na orelha (de quem?); morder os lábios e outros?

- Manifesta agressividade ou agride fisicamente outras pessoas? Em que momento?
 - Tem conhecimento da existência desse comportamento em sala de aula?
 - Como se relaciona com amigos e pessoas da escola?
 - É indisciplinado?
 - Manipula com frequência os órgãos genitais?
 - Não tolera ouvir um “não”?
 - Qual é a sua atitude diante da repreensão?
 - De que forma é punido?
 - Chora com frequência?
 - Faz as lições sozinhas? Em que horário? E como é “o ato fazer as lições”?
 - Faz birras?
 - Como se comporta quando está doente?
 - Solicita em demasia a atenção dos pais?
 - Alguma dificuldade em fazer e manter amigos?
 - Assiste a TV em demasia? Qual é o seu programa preferido?
 - Tem amigos imaginários? (dependendo da idade e do contexto, a afirmativa se enquadra dentro do esperado)
- 38 – Quais são os seus interesses no momento, tanto para o esporte como para o lazer?
- 39 – De que forma o pai se relaciona com a criança (tanto no passado como atualmente)?
- 40 – E a mãe?
- 41 – Em que momento vocês brincam com ele(a)?
- 42 – Gostariam de acrescentar algo?

Fonte: CHAMAT. Leila. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico**: o diagnóstico clínico na abordagem interacional. São Paulo: Vetor, 2004, p. 83-88.

ANEXO I

GENOGRAMA

Materiais: folha sulfite; lápis preto; borracha

Objetivos:

- Avaliar a configuração familiar;
- Verificar a ocorrência de eventos estressores com ênfase nas perdas e separações;
- Avaliar os padrões de relacionamento entre a família atual e a família de origem.

Consignas:

Solicita-se aos sujeitos que desenhem em cartolina os membros de sua família até a terceira geração, seguindo as seguintes convenções proposta por Cerveny (1994) Polity (2004) através das figuras geométricas, a fim de identificar fatos significativos e que se repetem na história familiar.

Análise do Genograma

- Serão utilizadas convenções propostas Cerveny (1994, p.90-97)

Fontes:

CERVENY, Ceneide. **A família como modelo: desconstruindo a patologia**. Campinas: Livro Pleno, 1994, p. 90-97.

POLITY, Elizabeth. **Psicopedagogia, um enfoque sistêmico: terapia familiar nas dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Vetor, 2004, p. 17-19.

ANEXO J**FICHA DE INFORME PSICOPEDAGÓGICO**Relatório válido por seis meses

Nome:

Data de Nascimento: ___/___/____

Idade na Avaliação:

Período da Avaliação:

Escola:

Série:

Psicopedagoga-Pesquisadora:

1. Motivo da Avaliação:

2. Período da Avaliação e numero de sessões:

3. Instrumentos Utilizados:

4. Análise dos Resultados:

- Aspectos Cognitivos:

- Aspectos Pedagógicos:

- Aspectos Orgânicos:

- Aspectos Afetivo-Social:

Parecer Conclusivo:

Salvador, ___/___/____

Assinatura da Psicopedagoga-Pesquisadora