

DELLY DANITZA LOZANO CARVALHO

CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM PROBLEMAS DE  
APRENDIZAGEM

Estudo sobre o impacto no sistema familiar

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFIEO

OSASCO

2010

DELLY DANITZA LOZANO CARVALHO

CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM PROBLEMAS DE  
APRENDIZAGEM

Estudo sobre o impacto no sistema familiar

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, do Centro Universitário FIEO, para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Educacional.

Área de concentração: Psicopedagogia

Linha de pesquisa: Intervenção psicopedagógica nos problemas de aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Siqueira de Andrade

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFIEO

OSASCO

2010

CARVALHO, D. D. L. Crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem: Estudo sobre o impacto no sistema familiar. Osasco, 2010.

1.Família. 2. Aprendizagem. 3. Psicopedagogia. I. Título. II. ANDRADE, Márcia Siqueira de.

DELLY DANITZA LOZANO CARVALHO

CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM PROBLEMAS DE  
APRENDIZAGEM

Estudo sobre o impacto no sistema familiar

Aprovado em: 12 de dezembro de 2010

BANCA EXAMINADORA:

---

Nome: Márcia Siqueira de Andrade (orientadora)

Instituição: UNIFIEO

---

Nome: Maria Luiza Barbosa

Instituição: UNIFIEO

---

Nome: Gláucia Torres Franco Novaes

Instituição: Fundação Carlos Chagas

## DEDICATÓRIA

a meus filhos Pâmela e LeRoy

## AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, Frank Carvalho, e aos meus filhos, Pâmela e Leroy, pelo apoio constante.

Ao meu pai e à minha mãe, por acreditarem em mim.

À minha orientadora e amiga Márcia Siqueira de Andrade, pelos conselhos e orientações.

Aos professores da UNIFIEO, que muito me ajudaram nesta Jornada.

Aos meus amigos, pelo carinho que sempre me dedicaram e pelos incentivos constantes.

Aos meus pacientes, pelo aprendizado que me proporcionaram.

A Deus, por tudo.

CARVALHO, D. D. L. Crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem: Estudo sobre o impacto no sistema familiar. 2010. 53 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, Centro Universitário FIEO, Osasco.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender como o problema de aprendizagem do filho impacta o sistema familiar. Selecionou-se de uma amostra um grupo de dez famílias nas quais um ou mais filhos apresentavam problemas de aprendizagem. Destas famílias, cinco possuíam filhos estudando em Escolas da Rede Particular de Ensino e cinco famílias possuíam filhos estudando em Escolas da Rede Pública. Em ambos os casos, os filhos cursavam o Ensino Fundamental nível um por ocasião da pesquisa. Os dados foram coletados através de questionário semi-estruturado pela própria pesquisadora. A análise dos dados foi realizada pela técnica da análise de conteúdo. Os resultados indicam que, ao serem confrontadas com o problema de aprendizagem do filho, as famílias pesquisadas apresentaram movimento de resistência caracterizado pela negação do problema, pela busca de culpados e, por fim, pelo sentimento de desorientação na busca de alternativas. Tais resultados evidenciaram o despreparo das famílias pesquisadas para o enfrentamento da situação e sugerem a necessidade de se pensar propostas que sirvam de apoio às famílias de crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem.

Palavras-chave: Família; Aprendizagem; Crianças

CARVALHO, D. D. L. Children and adolescents with learning problems: A study on the impact on the family system 2010. 53 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, Centro Universitário FIEO, Osasco.

#### ABSTRACT

The objective of this research is to understand how the learning problems of child impacts the family. It was selected from a sample, a group of ten families in which one or more children had learning difficulties. From these families, five had children studying in Private Schools and five families had children studying in the Public Schools. In both cases, the children were enrolled in an elementary school level during the search. Data were collected through semi-structured questionnaire by the researcher. Data analysis was performed by content analysis. The results indicate that, when confronted with the learning problems of child, the families researched had resistance movement characterized by denial, the search for culprits, and ultimately, the feeling of disorientation in the search for alternatives. These results revealed the unpreparedness of the families investigated to face the situation and suggest the necessity of considering proposals that serve to support families of children and adolescents with learning problems.

Keywords: Family; Learning; Children



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Caracterização das crianças e adolescentes participantes.....	22
Tabela 2.	Caracterização das famílias participantes.....	23

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. A QUESTÃO DA FAMÍLIA	04
1.1. PANORAMA HISTÓRICO DO CONCEITO DE FAMÍLIA	04
1.2. PRINCÍPIOS DA TEORIA SISTÊMICA	05
1.3. FAMÍLIA ENQUANTO SISTEMA	07
1.3.1. DIFERENCIAÇÃO DE SI MESMO NA FAMÍLIA	09
2. PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM	12
2.1. PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM COMO UM SINTOMA	14
2.1.1. CIBERNÉTICA DE SEGUNDA ORDEM	17
3. OBJETIVOS	20
4. MÉTODO	21
4.1. PARTICIPANTES	21
4.2. INSTRUMENTOS	24
4.3. PROCEDIMENTOS	25
4.4. ANÁLISE DOS DADOS	25
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	27
5.1. NEGAÇÃO	27
5.2. CULPA	30
5.3. DESORIENTAÇÃO	33
5.4. ANÁLISE GERAL DO PADRÃO DE INTERAÇÃO DO SISTEMA FAMILIAR	36
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
7. REFERÊNCIAS	42
APÊNDICE- QUADRO ANALÍTICO DAS ANÁLISES DE CONTEÚDO	49
ANEXO - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	52

## INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é compreender como o problema de aprendizagem do filho impacta a família<sup>1</sup>. Pesquisas recentes, analisadas em seu contexto específico e partindo de diferentes perspectivas consideram os problemas de aprendizagem como um fenômeno complexo, cujas causas envolvem aspectos socioculturais, pedagógicos, cognitivos e psicodinâmicos<sup>2</sup>. As questões da dinâmica familiar, entretanto, aparecem como uma das principais fontes de problemas na aprendizagem, em especial no que se refere à dificuldade da criança para realizar suas atividades com maior autonomia (SALVARI e DIAS, 2006).

Grande parte das crianças que apresentam problemas de aprendizagem não tem uma excepcionalidade óbvia (BRASIL, 2002; GARGIULO, 2003; HALLAHAN e KAUFFMAN, 2005), embora geralmente esses alunos apresentem histórico de repetência e de fracasso escolar (PAMPLIN, 2005). A literatura aponta vários fatores de risco para o baixo desempenho acadêmico, como o baixo nível socioeconômico na família (MARTURANO, 2004), a exposição da criança à violência (BRANCALHONE, FOGO e WILLIAMS, 2004) ou uma baixa qualidade de interação com os pais (CIA, PAMPLIN e WILLIAMS, 2008).

O ambiente familiar sofre influências de diferentes variáveis, advindas de contextos com os quais pais e filhos interagem. A influência destas variáveis sobre os pais aparece associada a alterações em suas práticas educativas e, conseqüentemente, ao seu envolvimento com a escolaridade dos filhos. Entre as variáveis que parecem interferir diretamente nas práticas educativas temos: dificuldades econômicas, dificuldades conjugais, psicopatologias parentais, estressores do dia-dia, entre outras. Estas variáveis, que agem como pressões

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa os problemas de aprendizagem são entendidos enquanto sintoma, a partir da teoria sistêmica. Este conceito é apresentado mais adiante.

<sup>2</sup> A questão aqui tratada é o enfoque específico sobre os problemas de aprendizagem. Contudo, é seguro destacar que cada pesquisador aprofundou e enriqueceu os estudos sobre os problemas de aprendizagem a partir de perspectivas diferenciadas. Como exemplos recentes, temos SALVARI e DIAS, 2006; PAIANO, ANDRADE, CAZZONI, ARAÚJO, WAIDMAN e MARCON, 2007; ROLFSEN e MARTINEZ, 2008; SCOZ, 2009.

na vida familiar, influenciam de diferentes maneiras em cada fase do desenvolvimento dos filhos (DODGE, 1990)<sup>3</sup>.

Diferentes variáveis influenciam no risco de desajuste sócio-emocional e acadêmico de crianças e adolescentes. Parece difícil uma relação direta entre uma dada variável e um problema de desajuste específico. No entanto, tem-se de forma clara que, quanto maior o número de variáveis que agem de forma negativa sobre o ambiente familiar, práticas educativas e filhos, maior a vulnerabilidade dos filhos e probabilidade de apresentarem problemas de ajustamento e desempenho (FERGUSSON, HORWOOD e LAWTON, 1990; SAMEROFF, SEIFER, BALDWIN e BALDWIN, 1993).

Um fator importante sobre o crescimento e desenvolvimento da criança na família diz respeito à comprovada importância do envolvimento dos pais com os filhos para o desenvolvimento sócio-emocional e acadêmico das crianças (DUNN, 2004; HILL e TAYLOR, 2004; APPELYARD, EGELAND, DULMEN e SROUFE, 2005). O progresso no aprendizado escolar, por exemplo, está associado à supervisão e à organização das rotinas no lar, a oportunidades de interação com os pais e à oferta de recursos no ambiente físico (MARTURANO, 2004). A literatura também indica que o reforço positivo aos comportamentos dos filhos, a imposição de regras e limites e a divisão de responsabilidades com os filhos contribuem para maximizar o desenvolvimento psicossocial e intelectual das crianças, ajudando-as no seu desempenho escolar (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2005).

O conceito comumente utilizado de família é oriundo de diversos aspectos sociais e culturais que se apresentam de maneiras diferentes sendo, portanto, instáveis (DE MARQUE, 2006). Embora não exista uma única definição sobre família, é importante salientar que os conceitos trazidos estão diretamente relacionados ao modelo da família ocidental. Assume-se aqui, a concepção sistêmica de Minuchin (1990), para quem a família é um grupo social cujos membros estão em constante interação entre si e com o ambiente, delineando, assim, o seu comportamento.

O conceito de família coloca esta como o primeiro ambiente de socialização do ser humano, sendo ela descrita como uma estrutura social

---

<sup>3</sup> Outros autores trabalham estas questões com abordagens diversas (FAUBER, FOREHAND, MCTHOMAS e WIERSON, 1990; GRZYCH e FINCHAM, 1990).

objetiva, ou seja, onde o processo de socialização é iniciado. Não obstante, muito além da configuração familiar, as atitudes de seus membros são determinantes para o bem-estar geral da família e de cada membro individualmente. Todas as atitudes que contribuem para relações mais harmoniosas, que resultam em maior tolerância e compreensão, na tentativa de construção ou reconstrução da família, parecem contribuir para a sensação de bem-estar de todos os membros (PAIANO e cols., 2007).

De acordo com Souza (1995), ao longo da constituição e do desenvolvimento psíquico da criança, ela vai construindo uma atitude diante da possibilidade de conhecimento, a qual se estabelece a partir da forma como também é vivida, dentro da família, a relação com o conhecimento. Por essa razão, conhecer "não se refere somente à realidade objetiva, mas, e talvez principalmente, à realidade subjetiva" (SOUZA, 1995, p.49).

Diante do exposto, pesquisar problemas de aprendizagem dos filhos associando-o à forma como a família reage a essa situação torna-se relevante, na medida em que contribuirá para a compreensão deste fenômeno.

Frente a esse propósito propôs-se a organização deste texto em seções. A primeira aborda a questão da família e sua relação com a aprendizagem dos filhos. A segunda seção versa sobre os problemas de aprendizagem. Na terceira seção é descrito o percurso metodológico. Na seção seguinte são apresentados os resultados parciais. As referências utilizadas no trabalho e os anexos vêm a seguir.

## 1. A QUESTÃO DA FAMÍLIA

O conceito de família muda, de acordo com a época, área de estudo e orientação teórica, apresentando variações histórico-culturais, especialmente em relação aos papéis desempenhados pelos seus membros (BIASOLI-ALVES, 1997; SIMIONATO-TOZO e BIASOLI-ALVES, 1998; CERQUEIRA-SILVA e cols., 2008). A versatilidade das famílias no século XXI conduz ao desenvolvimento de modelos conceituais mais abrangentes (STRATTON, 2003) e nos mostra a inadequação da utilização de um conceito tradicional baseado apenas no modelo de família nuclear e nos laços de consangüinidade (DESSEN e LEWIS, 1998).

A mudança conceitual traz consigo tanto questões teóricas como práticas. Em busca de uma maior compreensão das mudanças conceituais de família apresenta-se, a seguir, breve panorama histórico da questão.

### 1.1. PANORAMA HISTÓRICO DO CONCEITO DE FAMÍLIA

A palavra família origina-se do vocábulo latino *famulus*, termo vinculado ao espaço físico, criado na Roma antiga para designar grupo social surgido com a agricultura e legalização da escravidão (BILAC, 2000; VALSINER, 2000).

Até o século XVIII não havia uma palavra para designar o agrupamento pai/mãe/filho como uma unidade social. O conceito de família como unidade biológica e domiciliar surgiu mais recentemente, a partir de tentativas realizadas pelas áreas da Antropologia, Sociologia, Psicologia e Direito entre outras (CERQUEIRA-SILVA e cols., 2008; MARTINS e SZYMANSKI, 2004).

Em 1998 a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu diferença entre família e unidade doméstica, sendo a família então definida como: “o conjunto de membros da unidade doméstica que tem laços de parentesco, em determinado grau, através de laços de consangüinidade, adoção ou casamento”. Da mesma forma, unidade doméstica foi definida como: “uma unidade social formada por pessoas que podem ou não estar casadas ou ter relações de parentesco, embora desempenhe muitas funções da família.” (SABOIA e CODO, 2006, p.2)

Nas pesquisas brasileiras realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE também é observada a diferença entre família e domicílio. Assim, o grupo de pessoas que reside na mesma habitação é chamado de domicílio e os núcleos familiares são denominados de família (NASCIMENTO, 2006).

Nesse percurso, a família vem sendo reconhecida como “sujeito jurídico, como núcleo natural, como comunidade que realiza a primeira forma de união entre os indivíduos, como ambiente particularmente adaptado ao desenvolvimento da pessoa (...)”. (KOWALICK, 2007, p.144).

A família foi definida por Petzold (1996) a partir da elaboração de uma síntese, tendo por um lado as definições tradicionais dominantes no século XX, com o entendimento de família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, e, por outro, abordagens sociológicas modernas, com a visão psicológica da formação da família, preconizando o entendimento das diferentes formas de percebê-la. Em sua definição, Petzold (1996) considerou a importância de outras disciplinas e orientações científicas para o estudo da família, com destaque às teorias sistêmicas.

Para que a conceituação de família seja considerada a partir da visão das teorias sistêmicas, torna-se necessário definir os principais conceitos dessa teoria.

## 1.2. PRINCÍPIOS DA TEORIA SISTÊMICA

A Teoria Sistêmica tem suas origens na física quântica, a partir da mudança na visão de mundo, quando se passou da concepção linear-mecanicista de Descartes e Newton para uma visão holística e ecológica. O termo holístico, do grego *holos*, totalidade, refere-se a uma compreensão da realidade em função de totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas a unidades menores. Vivemos hoje num mundo globalmente interligado, no qual fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes, intimamente interligados, sistêmicos. (CAPRA, 1996).

Num primeiro momento, a ênfase dada ao método cartesiano levou à fragmentação do pensamento e a uma atitude generalizada de reducionismo na ciência, na crença que todos os aspectos dos fenômenos complexos

poderiam ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes. Para Descartes, o universo material era uma máquina, nada além de uma máquina. Não havia propósito, vida ou espiritualidade na matéria. A natureza funcionava de acordo com leis mecânicas, e tudo no mundo material podia ser explicado em função da organização e do movimento de suas partes. Animais, plantas e seres humanos eram considerados máquinas.

A evolução do pensamento reducionista de Descartes leva ao surgimento de um novo paradigma: o universo é um todo unificado que pode, até certo ponto, ser dividido em partes separadas, em objetos feitos de moléculas e átomos, compostos, por sua vez, de partículas. Mas, atingindo o ponto do nível das partículas, a noção das partes separadas dissipa-se. As partículas, e todas as partes do universo, não podem ser entendidas como entidades isoladas, devem ser definidas através de suas inter-relações. Cada evento é influenciado pelo universo todo, embora não seja possível descrever essa influência em detalhes.

Neste novo paradigma, o universo é visto como uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados. Nenhuma das propriedades de qualquer parte dessa teia é fundamental; todas elas decorrem das propriedades das outras partes do todo, e, a coerência total de suas inter-relações determina a estrutura da teia.

Nesta perspectiva, o ser humano é compreendido como um sistema cujos componentes e suas relações formam a estrutura. Sistema, aqui, pode ser definido como uma entidade que mantém sua existência através da interação mútua entre suas partes (BELLINGER, 1996a). Este sistema é dinâmico e sua estrutura está em contínua mudança de uma maneira determinada em cada instante nela mesma. Ao mesmo tempo, o curso que segue esta contínua mudança estrutural é modulado pelas interações do organismo de uma maneira que tem a ver com a natureza destas interações (MATURANA, 1998).

Para Maturana (1988), os sistemas vivos são determinados por sua estrutura biopsicológica e tudo que se produz no interior desses sistemas depende dela, isto é, da estrutura. A mudança dentro de um sistema se produz segundo sua própria dinâmica interna ou suas interações com o ambiente, o qual também muda continuamente.



São três os princípios que regem a teoria sistêmica: a) totalidade (o todo é maior que a soma das partes, ou seja, o funcionamento do sistema não pode ser entendido a partir do funcionamento de um só indivíduo); b) integridade de subsistemas (os sistemas possuem subsistemas que são integrados, relacionados uns aos outros); c) circularidade (todos os componentes influenciam-se mutuamente) (SCHAFFER, 1996, p. 205).

O princípio da totalidade postula que o todo é maior do que a soma de suas partes. Pode-se afirmar que um sistema não pode ser caracterizado apenas pelas partes que o compõem, mas principalmente pelas inter-relações entre elas, que seriam responsáveis pelas características do todo. Em um sistema, as partes influenciam-se umas às outras de maneira mútua, quer direta ou indiretamente. Tais fluxos de influência, segundo Senge (1990, p.82), teriam um caráter "recíproco, uma vez que toda e qualquer influência é, ao mesmo tempo, causa e efeito - a influência jamais tem um único sentido". Este fluxo de influência é recíproco no sentido que uma influência de um elemento A sobre B, causa influência de B sobre C, que pode voltar a influenciar novamente A, num ciclo de causação circular denominado enlace ou *feedback*.

### 1.3. FAMÍLIA COMO UM SISTEMA

A família, nesta pesquisa, é definida como um sistema composto por grupo de indivíduos vinculados por uma ligação emotiva profunda e por um sentimento de pertença ao grupo, isto é, que se identificam como fazendo parte daquele grupo. Seus membros estão em constante interação entre si e com o ambiente, delineando, assim, o seu comportamento (MINUCHIN, 1990). Uma mudança em um de seus membros afeta todo o grupo. Porém, a família tem habilidades para criar um balanceamento entre mudanças e estabilidade.

Portanto, a família é compreendida como um conjunto de pessoas entre as quais existem, de modo repetitivo, interações circulares, ou seja, o comportamento de um dos seus membros afeta todos os outros elementos e estes funcionam em reciprocidade.

Assim, é necessário orientar para uma mudança na estrutura familiar, pois, quando a estrutura familiar é transformada, as posições dos membros nesse grupo ficam alteradas e, por conseqüência, as experiências de cada indivíduo mudam. Há de se ter à tarefa de não mais desvendar uma realidade,

mas o de construir novas realidades em conjunto com a família (FRUGGERI, 1998). No entanto, para isto é necessário ser capaz de transformar a visão acerca da família, abandonando velhos significados.

A abordagem sistêmica se interessa pelas relações entre os diferentes sistemas e subsistemas presentes no sistema familiar para compreender melhor o funcionamento de cada um deles. As relações entre os membros do sistema familiar influenciam, de maneira significativa, os comportamentos, crenças e sentimentos de cada membro de uma família. Seguindo o princípio da circularidade, esses comportamentos, crenças e sentimentos influenciam, por sua vez, as relações entre os diferentes membros (DUAHAMEL, 1995).

Ao assumir o enfoque sistêmico para compreender o comportamento humano, por considerar o indivíduo dentro de um contexto interacional, a atenção passa a ser voltada para a comunicação e o comportamento de todos os membros envolvidos no sistema, nos elos de recursividade entre os membros e aos contextos em que estão inseridos (AUN e cols., 2005; GRANDESSO, 2000).

Focalizar a singularidade e a complexidade da rede relacional familiar permite vislumbrar a família como um grupo específico em desenvolvimento, inserido em um contexto cultural também em desenvolvimento (DESSEN e SILVA NETO, 2000).

Pensar a família, então, implica em considerar que o comportamento de cada um de seus membros é interdependente do comportamento dos outros, assim, o grupo familiar é visto como um conjunto, como uma totalidade cuja particularidade de um de seus membros não basta para explicar o comportamento dos demais, de forma que a análise de uma família não é a soma da análise de seus membros individuais.

Nesse sentido, a unidade familiar é um sistema composto por indivíduos que podem também ser considerados sistemas por si só e, ao mesmo tempo, uma parte de um sistema, ou seja, um subsistema. Essa unidade familiar também faz parte de um sistema familiar maior que se inclui em outros sistemas mais amplos, como o sistema sociocultural e assim por diante (CERVENY, 2000).

As interações sistêmicas em suas sequências procuram justamente elucidar as características gerais dos sistemas, partindo dos padrões de

comportamento entre as partes e as estruturas determinantes destes padrões. A seguir apresentam-se padrões de comportamento sistêmico relevantes para o aprofundamento do tema desta pesquisa.

### 1.3.1. Diferenciação de si mesmo na Família

Bowen (1961) trabalha com o que chama de duas forças de vida que se contrabalançam: atingindo um grau de maturidade, definido como o equilíbrio alcançado entre os sistemas intelectual e emocional do indivíduo que reflete sua capacidade de controle sobre os pensamentos e sentimentos, critérios próprios que o levam a escolher suas ações e se responsabilizar por elas. O sistema emocional está enraizado no passado filogenético das formas humanas, anterior ao sistema intelectual. O equilíbrio entre os dois sistemas é classificado por Bowen (1978) em quatro etapas indicativas do grau de capacidade de pertencimento e de ser separado do indivíduo em relação ao sistema familiar que pertence. A intensidade deste vínculo pode dificultar ou facilitar a diferenciação de cada um na família. Movimentos em direção a uma maior diferenciação implicam um realinhamento emocional de toda a família, para que, de forma cooperativa, possa auxiliar nesta tarefa, sem rompimentos, mantendo o sentido de continuidade da identidade familiar (BOWEN, 1991).

A familiar poderá facilitar ou dificultar a aquisição da diferenciação de si mesmo de cada membro. Um exemplo deste processo torna-se visível na relação mãe-bebê, considerada a mais intensa manifestação do início do processo de diferenciação de si mesmo. Num sentido amplo, um filho se separa da mãe, fisicamente, no momento do nascimento, porém o processo de separação emocional é lento, complicado e, às vezes, incompleto. À medida que esta tensão se mantém, e sobrevém um sentimento de incapacidade para lidar com ela, um ou ambos os indivíduos tendem a envolver uma terceira pessoa para difundir a ansiedade. Estabelece-se, assim, o triângulo, considerado por Bowen (1961, 1991) a unidade básica dos relacionamentos humanos. A triangulação tende a estabilizar o conflito, congelando-o. Numa sucessão de triangulações que mantêm o problema e restringem novas alternativas de enfrentamento do conflito, a família vai transmitindo suas dificuldades de geração em geração.

Para Boszormenyi-Nagy e Spark (2003), o sentido de pertencer se desenvolve a partir de um sistema de lealdades, constituído no tempo através das gerações. Lealdade, do francês *loi*, refere-se a leis, códigos familiares que se configuram a partir de expectativas compartilhadas, não escritas, mas contadas nas histórias familiares, formando o substrato para o florescimento da família como sistema identificável. Os compromissos de lealdade constituem fibras invisíveis, porém resistentes, que mantêm unidos fragmentos complexos das relações na família e baseiam-se numa identidade cultural, numa história compartilhada, num território comum, tendo como fundamento a preservação do grupo como tal. Esta relação ética de cada membro com seu sistema de relações familiares tem, como marco de referência, a confiança, o mérito e a ação. A obrigação ética de lealdade está vinculada ao sentido do dever, equanimidade e justiça com os membros comprometidos com esta lealdade. A incapacidade de cumprir obrigações gera sentimentos de culpa, que se constituem em forças que mantêm esta lealdade. A estrutura da lealdade é desenhada pelas histórias do grupo, seu complexo emocional e pela forma de relacionamento de cada um no sistema familiar. Estes autores consideram que o conceito de lealdade é fundamental para compreender esta ética, ou seja, a estrutura relacional mais profunda das famílias.

Neste sentido, os movimentos das pessoas em busca de si mesmas e de possibilidades de autonomia no grupo familiar podem ser entendidos como ingratidão ou ameaça à lealdade invisível e ao amadurecimento de qualquer um como gerador de perdas pessoais e relacionais. A lealdade da pessoa com a família, neste contexto, é identificada pela capacidade de alinhar seus próprios interesses aos do grupo. A autonomia pressupõe estabelecer um novo equilíbrio entre compromisso com a família e com o grupo de pares; mais do que o abandono ou ruptura com os primeiros, liberando-se da lealdade exclusiva que ata cada ser a sua origem (BOSZORMENYI-NAGY e SPARK, 2003). Esta capacidade se desenvolveria ao longo da vida, através da possibilidade do indivíduo de manter um diálogo modificado com os membros de sua família, plenamente responsável e sensivelmente interessado, podendo, assim, alcançar a liberdade necessária para travar novas relações. A crescente independência, proporcionada pelo desenvolvimento da autonomia, precisa ser reequilibrada, constantemente, com formas maduras de manifestar

consideração às lealdades familiares. Assim também, a família precisa liberar, gradativamente, os seus membros das obrigações com o grupo, negociando novas formas de lealdade.

A impossibilidade de gerar autonomia na família pode, também, estar atrelada ao desejo do sujeito de reter os pais mediante o recurso mágico da indiferenciação, por um lado; e por outro, ao compromisso excessivo com as relações familiares. A autodestruição, os ataques violentos e infundados à família e a delinqüência podem ser manifestações de uma devoção exacerbada e inalterável aos pais. A confiança mútua se constrói na possibilidade de assumir, na família, compromissos de lealdade, baseados em códigos de reciprocidades que propiciem a cada um recriar as suas próprias histórias. Os objetivos pessoais de autonomia aparecem, assim, inextricavelmente, vinculados à capacidade de um relacionamento com responsabilidade mútua.

Para Braga, Scoz e Munhoz (2007), a questão da falta de autonomia pode contribuir para os problemas de aprendizagem na medida em que, famílias cujo funcionamento caracteriza-se pela indiferenciação dos sub-sistemas, apresentam dificuldades em aceitar diferenças sem que isso signifique agressão ou motivo de conflitos ,

## 2. PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Segundo o *National Joint Committee of Learning Disabilities*, problema de aprendizagem é um termo geral que se refere a:

Um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do SNC, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (deficiência sensorial, DM, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (diferenças culturais, inapropriada instrução, etc) elas não são o resultado dessas condições (FONSECA, 1995, p. 71).

Apesar da prevalência dos problemas de aprendizagem ser ainda desconhecida, não somente no país como em toda a América - Latina, alguns estudos realizados permitem estimar que as taxas oscilariam entre 10 a 20%. Isso quer dizer que existiriam aproximadamente 17 milhões de crianças e adolescentes com algum grau de problema de aprendizagem. Entre os principais estudos se destacam os seguintes (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 1997):

- a) Estudo de prevalência de distúrbios psicopedagógicos infantis na população escolar de 6 a 11 anos em Santiago do Chile, encontrou 14,4% de prevalência entre os meninos e 16,5% entre as meninas;
- b) Estudos efetuados pela OMS (Organização Mundial da Saúde) indicam que de 15 a 25% das crianças que passam em consulta pelos centros de saúde não especializados têm problemas psicossociais, muitos deles refletidos na escolarização;
- c) A prevalência de distúrbios psicopedagógicos infanto-juvenis flutua entre 10 a 20% numa amostra norte-americana. Essa taxa se desdobra em 2% de distúrbios psiquiátricos, de 7 a 8% de distúrbios psicológicos moderados e a porcentagem restante de dificuldades psicossociais refletidas na aprendizagem.

A expressão problemas de aprendizagem destaca o desencontro ou a discrepância, decorrente do processo de aprendizagem, entre o que se acredita que a criança seja capaz de aprender potencialmente, sob uma dada situação em sala de aula, e o que ela efetivamente é capaz de realizar. (HÜBNER e MARINOTTI, 2002; DOCKRELL e MCSHANE, 2000).

Os problemas que ocorrem nesse processo podem ser decorrentes de uma possível combinação de fatores de ordem pessoal, familiar, pedagógica e

social, envolvendo a interação do indivíduo com seu meio, inclusive com seus pais. (MARTURANO e LOUREIRO, 2003).

À medida que crescem, as crianças se tornam 'alunos' em instituições criadas pelo homem para a finalidade objetiva de aprender. Ali, as crianças são chamadas a responder exigências de competência e responsabilidade, que se apresentam sob a forma de deveres e obrigações acadêmico-escolares. Todos os desejos e anseios de uma sociedade acabam por se refletir em suas exigências sob as crianças. Para atender e responder essas novas demandas, como bem colocam Salvari e Dias (2006) a criança e sua família precisam empreender um processo de elaboração subjetiva que exige de ambas um grande investimento psíquico que, nem sempre, é bem sucedido. Isso fica mais evidente quando consideramos a intensidade com que a sociedade contemporânea, herdeira da modernidade, expõe os indivíduos a novas informações e conhecimentos, cobrando-lhes, com freqüência, um desempenho pautado em um ideal imaginário de perfeição.

Aponta-se aqui para a necessidade de perceber a escola e os problemas ali presentes sob outro paradigma, não mais o modelo da causalidade linear, mas o da causalidade circular, que constitui o pensamento sistêmico baseado na cibernética, na teoria geral dos sistemas e na teoria da comunicação. Para Tilmans-Ostyn e Kenoo (s/d):

O pensamento sistêmico funciona segundo um modelo circular. Isto significa que o lugar, o momento no qual situamos o início de um processo interacional, para daí deduzir uma compreensão, é totalmente arbitrário. Para iniciar a compreensão de tal processo, podemos ver outras coisas. A questão de saber quem começou, quem é a causa, não tem, portanto sentido neste modo de pensamento. (p. 3)

Assim, para que se compreenda o processo interacional é preciso considerar diversas causas, assim como a função que determinado problema está exercendo neste processo. Tilmasn-Ostyn e Kenoo (s/d), ao avaliar o processo relacional familiar, seguem afirmando que:

... O enfoque sistêmico tanto na investigação como no trabalho clínico têm mostrado como o sintoma apresentado pelo paciente identificado é uma solução para manter a unidade e o equilíbrio funcional familiar neste momento determinado. Isto significa que num primeiro momento o objetivo do médico não será necessariamente a superação do sintoma, mas de buscar o sentido positivo que este sintoma pode ter para a família (p. 3).

Desta forma a criança e o adolescente não pode mais serem vistos como sujeito dotado de problemas, como um ente separado do sistema relacional (família e escola), mas como um sujeito relacional. Além disso, é preciso aceitar a idéia de que um problema de aprendizagem pode estar exercendo alguma função em um dos sistemas no qual o aluno vive.

Entretanto, é importante lembrar, porém, como relata Soar Filho (1998) que os “modelos de causalidade linear ou simples não são descartados, mas compreendidos como partes de modelos de complexidade crescente” (p. 86). Assim, não se trata de abandonar o modelo de pensamento que serviu como base até então, mas de incorporá-lo ao modelo sistêmico.

## 2.1. PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM COMO UM SINTOMA

Nesta pesquisa os problemas de aprendizagem são entendidos enquanto sintoma, a partir da teoria sistêmica. A idéia central é ver o doente, o membro sintomático, como um representante circunstancial, de alguma disfunção no sistema familiar (paciente referido). O sintoma é a expressão de padrões inadequados de interação no interior da família. É um movimento de sair do mal-estar em direção ao bem-estar para os membros do sistema de uma situação tida como problema.

Para maior compreensão da posição assumida discorre-se abaixo sobre a categoria teórica sintoma.

O estudo da Cibernética originário de Física ao ser transportado para os conhecimentos dos Sistemas Humano se desenvolveu em etapas evolutivas, caracterizando dois momentos com princípios norteadores específicos, que foram denominados de Primeira Cibernética e de Segunda Cibernética.

Um dos princípios norteadores da Primeira Cibernética é o interesse pela estabilidade, pela estrutura, entendendo que os sistemas funcionam com uma meta, um propósito que equivale a um equilíbrio. Interessam-se então pelo que denominam mecanismo de homeostase<sup>4</sup>, que são as estratégias de ação dos sistemas e organismos para o manutenção de sua estabilidade.

---

<sup>4</sup> Homeostase é um conceito que indica o equilíbrio dinâmico de um sistema. Quando o equilíbrio dinâmico deste sistema é disfuncional, o sintoma aparece para manter a homeostase deste sistema.



O primeiro período da cibernética de primeira ordem (primeira cibernética) se ocupava dos mecanismos e processos pelos quais os sistemas, em geral, funcionavam com o intuito de manter a sua organização. O sistema, de acordo com essa concepção, operava de acordo com um propósito ou meta, cujo alcance era garantido por mecanismos de regulação e controle (...) regulação, enquanto um mecanismo, visa manter a sobrevivência do sistema à medida que controla os distúrbios que o atingem, impedindo-os de evoluírem para uma mudança, que possa quebrar a sua organização. Nesse sentido, o sistema cibernético era compreendido como equivalente a uma máquina trivial, fosse ele uma máquina, um organismo biológico, ou um sistema social, que, tendo uma organização e um propósito, operava na correção dos desvios, de modo que se mantivessem estável e sobrevivesse. Esse processo conhecido como retroalimentação negativa, por meio do qual um sistema vivo sobrevive mantendo a sua constância apesar das mudanças do meio convencionou-se chamar de morfoestase. (GRANDESSO, 2000, p.124)

Aplicada à clínica, o conceito de retroalimentação negativa, advinda da Primeira Cibernética, leva a idéia de que a permanência ou surgimento do sintoma é uma forma de não mudança, uma forma de o sistema voltar a ser o que era antes, no sentido de auto-regulação do sistema. Auto-regulação refere-se à capacidade do próprio sistema corrigir desvios em sua trajetória, de modo a garantir o alcance da meta, a fim de manter a estabilidade do sistema<sup>5</sup>.

Por estes motivos os terapeutas da Primeira Cibernética são mais diretivos, planejando ativamente suas estratégias e ações. Têm como objetivo definir o problema de forma clara e aplicar técnicas para a eliminação ou redução do problema ou sintoma apresentado pela família, pois os sintomas são considerados, nesta época, uma ameaça de desequilíbrio.

Neste sentido nasce a idéia de homeostase familiar, ao se observar que os esforços psicoterapêuticos dirigidos ao membro da família que trazia o sintoma (paciente identificado) podiam ser frustrados pelo comportamento de outros membros, ou que outros membros poderiam tornar-se perturbados na medida em que o membro em tratamento melhorasse. Isso sugeria que a família é algo como um sistema estável, e o sintoma existe para levar o sistema de volta a um equilíbrio funcional (homeostase), ou seja, manter o *status quo*. Assim o terapeuta dedicava-se a entender os padrões de relação da família

---

<sup>5</sup> A retroalimentação pode ser positiva ou negativa. *Retroalimentação negativa* ocorre quando se mantêm as relações e comportamentos sem promover mudanças e *Retroalimentação positiva* quando o feed-back poderá promover alguma alternativa de mudanças que causará um rompimento do que existe com abertura para novas saídas e curas. São as mudanças de 1ª ordem ou 2ª ordem. Na 1ª ordem mudam comportamentos, na 2ª ordem mudam valores.

que mantinham ou alimentavam o sintoma. As técnicas destinavam a burlar a homeostase e a induzir uma crise na família que se reorganizava mais funcionalmente, sem a necessidade do sintoma. O que importava então era a função do sintoma e não o comportamento em si. O ponto chave da terapia era que o terapeuta assumia a responsabilidade de planejar ações a fim de resolver o problema de seu cliente. Isso implica uma definição clara do problema com o qual vai se trabalhar a partir da queixa trazida pela família.

A idéia básica é gerar, a partir de intervenções, situações que vençam a homeostase, sua resistência a mudança e empurrar a família para outro padrão de funcionamento que não necessite a presença do sintoma.

Assim, enfatizavam o sintoma, para quebrá-lo. O tratamento rapidamente se efetivava e a terapia de família se tornou um tratamento eficiente e breve, se contrapondo aos tratamentos psicoterapêuticos da época. Porém, passando algum tempo do tratamento, muitas famílias voltavam a fazer sintomas em busca da sua homeostase conforme se acreditava.

Surge então a chamada Segunda Cibernética onde o sintoma não é o foco, o sintoma é apenas o sinal que algo não vai bem na família, sendo o foco agora as relações e não o sintoma ou a pessoa que traz o sintoma. A pessoa com o sintoma denomina-se como paciente referido (P.R.), que é a pessoa que leva a família à terapia. Dentro dessa visão, não significa que o problema é do paciente referido somente, mas sim que o problema passa por todos os membros da família.

Na Segunda Cibernética se acrescenta a homeostase positiva, cuja equilibrção leva a permanência ou surgimento do sintoma como forma de mudança, porque se há sintoma tem que se procurar ajuda terapêutica, aumentando assim a possibilidade de mudança (auto-transcendência). Não temos mais como modelo um sistema resistente, “paralisado” em seu movimento, mas sim um sistema que, inevitavelmente, muda para novas coerências e onde o sintoma não é mais um “mecanismo homeostático” que impede a família de mudar ou de sucumbir a uma crise, mas apresenta-se como alternativa amplificada, solução possível naquele momento, para aquele sistema.

Esta visão implica a idéia de que o sistema tem e adquire, ao longo do tempo, seus próprios recursos para realizar mudanças, possuindo autonomia e

uma capacidade de auto-organização. A crise, ao invés de ser considerada como um perigo, como na Primeira Cibernética, é vista agora como parte do processo de mudança, e o sintoma como surgido no meio dela.

Portanto, o foco da Teoria Sistêmica está nas relações, e a proposta terapêutica é trabalhar com todos os membros da família juntamente. Uma vez que se entende a família como um sistema em interação, em que cada um dos seus membros tem responsabilidades e funções a desempenhar, criando assim um jogo de interdependência e inter-relação, seria então contraditório pensar que somente um membro está “doente”.

Além da preocupação com a homeostase positiva ou negativa, um sistema pensado a partir da Cibernética de Primeira Ordem, pode ser operado “de fora”, entendendo seus modelos como correspondentes a uma realidade independente do observador. Este seria o outro princípio importante da Cibernética de Primeira Ordem, a não inclusão da idéia de auto-referência, caracterizada pelo postulado de independência entre observador do sistema e sistema observado. Esta idéia de auto-referência, onde o observador faz parte da observação, foi trazida pela Cibernética de Segunda Ordem.

### 2.1.1. Cibernética de Segunda Ordem

A partir dessa visão, a noção de consertar uma estrutura que apresenta um problema, parece não servir mais. Nesse ponto de vista, os problemas não estão nas famílias, mas em sua construção da realidade, em sua relação e na forma pela qual esta permite a emergência de realidades, sujeitos, crenças e sintomas.

Não há uma família dada “lá fora” a ser conhecida, previsível e manipulada, mas uma família ou um sistema, imprevisível, incerto, dependente de uma história, auto-organizador e autônomo, regidos por suas próprias leis. Com base no conceito de autonomia, questiona-se o valor e a pertinência de intervenções que pretendem dirigir o sistema para determinado lugar. Questiona-se também a idéia de que tais intervenções causam mudanças, já que o meio (terapeuta) não determina o que acontece no sistema (família).

O interesse dos terapeutas desloca-se assim das seqüências de comportamento a serem modificadas para os processos de construção da realidade e identidade familiar, para os significados gerados no sistema.

A terapia transforma-se em uma rede de conversações em torno do problema e o terapeuta em um participante ativo da transformação do sistema. O terapeuta não é mais um implementador de técnicas. Ele trata de tentar criar um espaço para a conversação, busca compartilhar e acompanhar a visão de mundo trazida pela família, para co-construir realidades alternativas, novas conotações, com as quais o sistema terapêutico desenvolva novas perspectivas que não trazem em si o comportamento sintomático.

Para Papp (1992) o aparecimento de um sintoma pode ser ocasionado de diversas formas, na concepção de Papp (1992) “Por uma mudança em um dos sistemas mais amplos nos quais a família existe, tais como o sistema social, político, cultural e educacional (...) ou o evento precipitador pode vir de dentro da família como uma reação a alguma ocorrência do ciclo de vida (morte, nascimento, etc)”. (p.24)

De qualquer forma, sintoma e sistema estão conectados, servindo um ao outro. Se a origem está fora da família, sua permanência indica que está exercendo alguma função dentro da família, para que alguma transação permaneça. Para Duque (1996)

A crise é resultado do sofrimento acarretado pela necessidade de mudar e se define (...) por seu caráter transitório. Na maioria das vezes, os sintomas desaparecem com o tempo sem que seja necessária intervenção terapêutica. “Outras vezes, a intervenção terapêutica se faz necessária para que a família adquira uma nova compreensão e significação do problema apresentado por seus componentes”. (p.84)

Dessa forma, para compreendermos o processo interacional é preciso considerar diversas causas, assim como as possíveis funções que determinado problema pode estar exercendo neste processo. O aluno, portanto, não pode mais ser visto como o sujeito dotado de problemas, separado do sistema sala de aula, mas como um sujeito relacional cujo problema exerce uma função no sistema.

Conforme Curonici e McCulloch (1999),

“é ainda preciso levar em conta que o problema manifestado por uma

criança (por um grupo de crianças) é um conjunto importante da manutenção do equilíbrio (homeostasia) do sistema inteiro. É o que explica a persistência no tempo de algumas dificuldades e a pouca eficácia das medidas que tendem a fazer desaparecer o problema ao focar-se no indivíduo que o manifesta". (p.37)

A teoria sistêmica, em sua riqueza epistemológica, considera o sintoma de diversos ângulos. Para Satir (1980) o sintoma é problema na comunicação, ou seja, uma comunicação disfuncional (generalista, incompleta, desconexa) poderá gerar sintomas no indivíduo. Haley (1979), por sua vez, descreve o sintoma como fruto das dificuldades quotidianas não resolvidas e, segundo ele, só persistem se os comportamentos dos outros membros do sistema foram mantidos. Para solucioná-lo, portanto, é preciso criar novos padrões de comportamento, modificando seqüências rígidas e repetitivas.

Já Minuchin (1980), numa visão mais estrutural do sistema família, fala em fronteiras, coalizões e alianças entre membros, além de relações de poder, sendo o sintoma resultado de problemas na estrutura do sistema.

Anderson e Goolishian (1988), compartilhando uma visão construcionista social, ditam que a própria descrição do problema constitui o problema, sendo que o sintoma deriva de interpretações partilhadas por uma comunidade mediada pela linguagem.

### 3. OBJETIVOS

São os seguintes os objetivos desta pesquisa:

#### 3.1. Geral

Compreender como o problema de aprendizagem do filho impacta o sistema familiar

#### 3.2. Específico

Caracterizar as famílias participantes

Identificar, descrever e analisar as reações do sistema familiar que emergem frente ao problema de aprendizagem do filho.

## 4. MÉTODO

Para a consecução dos objetivos da pesquisa realizou-se estudo de caso para retratar a situação das famílias cujos filhos apresentam problemas de aprendizagem, buscando entre os informantes a variedade de significados que eles atribuem a essa situação.

Para André (1984) o estudo de caso pretende retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmo. Para a autora, o estudo de caso toma como base o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico, isto é, enfatiza a compreensão de eventos particulares. Logo, a compreensão do objeto se efetua a partir dos dados e em função destes.

No estudo de caso realiza-se a interpretação no contexto: entende-se que uma compreensão mais completa do fenômeno estudado só é possível se for levado em conta o contexto no qual se insere. Ou seja, os resultados obtidos mediante a realização de estudos de caso, podem ser generalizados para situações contextuais semelhantes. Situações que desvelam as condições objetivas e concretas da existência social, a qual, diferenciando os indivíduos com base em suas particulares condições de subsistência, concomitantemente, os homogeneiza como seres históricos. (FRANCO, 2005)

Busca-se, nesta modalidade de pesquisa, representar os diferentes pontos de vista presentes em uma situação social. Isto é feito a partir do relato dos participantes da pesquisa.

De maneira sintética, Yin define o estudo de caso como:

...uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência. (2001, p.23)

### 4.1. Participantes

Selecionou-se de uma amostra um grupo de dez famílias nas quais um ou mais filhos apresentam problemas de aprendizagem. Destas famílias cinco possuem filhos estudando em Escolas da Rede Particular de Ensino por ocasião da pesquisa e cinco famílias possuem filhos estudando em Escolas da

Rede Pública de Ensino. Em ambos os casos os filhos cursam o Ensino Fundamental nível um. A intenção era permitir que diferentes grupos e perspectivas sociais fizessem parte da análise de como a família reage face aos problemas de aprendizagem da criança.

A escolha das famílias seguiu critérios completamente aleatórios, uma vez que a pesquisadora mantém contato com várias escolas públicas e privadas que solicitam atendimento de acordo com as necessidades das crianças. Dessa forma, também não houve encaminhamento ou direcionamento específico por parte de nenhuma escola. A seguir caracterizam-se as crianças e adolescentes:

Tabela 1.

Caracterização das crianças e adolescentes participantes

Nome Fictício	Sexo	Idade	Escolaridade	Escola
Gustavo	masculino	12	5ª série (6º ano)	particular
Patrícia	feminino	10	4ª série (5º ano)	particular
Heitor	masculino	12	5ª série (6º ano)	pública
Fernando	masculino	13	6ª série (7º ano)	particular
Luciano	masculino	12	6ª série (7º ano)	particular
Diego	masculino	12	5ª série (6º ano)	pública
Maurício	masculino	09	3ª série (4º ano)	pública
Nayara	feminino	11	4ª série (5º ano)	pública
Luís	masculino	10	3ª série (4º ano)	particular
Marcelo	masculino	12	6ª série (7º ano)	pública

As crianças e adolescentes das famílias participantes da pesquisa encontravam-se, por ocasião da coleta de dados, com idades entre 9 e 13 anos de idade.

Sobre a questão da faixa etária, Carvalho e Tércis (1989) ao realizarem a caracterização da clientela atendida na clínica-escola de Psicologia também identificaram que a faixa etária de maior procura foi a da adolescência, com 9,6% de 11 a 15 anos e 9,7% dos 16 aos 20 anos.



Em relação ao gênero, Souza (2009), em estudo sobre a caracterização de clientela atendida em clínica-escola de Psicopedagogia mostrou que a maior demanda por atendimento foi do sexo masculino, totalizando (65%) da procura pelo atendimento psicopedagógico. A maior procura pelo sexo masculino também foi encontrado em pesquisa realizada por Melo e Perfeito (2006) sobre população atendida em clínica-escola de psicologia. Da mesma forma Ancona-Lopez (1984), Borges (1996) e Graminha e Martins (1993) mostraram que, em 20 anos, a demanda infantil para o sexo masculino nesse tipo de atendimento continuou com maior incidência<sup>6</sup>.

Na tabela 2 são apresentadas as características das famílias participantes em relação ao estado civil, escolaridade, profissão e número de filhos.

Tabela 2  
Caracterização das famílias participantes

Nome Fictício	Pai		Mãe		Sit. Conjugal – Pais	Total de filhos
Gustavo (família 1)	Comerciante	Ensino Médio	Vendedora	Ensino Médio	Vivem juntos	03
Patrícia (família 2)	Advogado	Superior	Secretária	Superior	Vivem juntos	03
Heitor (família 3)	Feirante	Fundamental inc.	Lojista	Fundamental inc.	Separados	02
Fernando (família 4)	Mecânico	Ens. Médio incomp.	Vendedora	Ensino Médio	Vivem juntos	03
Luciano (família 5)	Administrador	Superior	Professora	Superior	Vivem juntos	02
Diego (família 6)	Eletricista	Ensino Médio inc.	Garçonete	Ensino Médio	Vivem juntos	03
Maurício (família 7)	Vigia	Fundamental	Diarista	Fundamental inc.	Vivem juntos	04
Nayara (família 8)	Comerciante	Fundamental	Do Lar	Ensino Médio inc.	Vivem juntos	02
Luís (família 9)	Empresário	Superior	Administradora	Superior	Vivem juntos	02
Marcelo (família 10)	Policial	Superior	Professora	Superior	Separados	03

<sup>6</sup> Observamos aqui que apenas 20% eram do sexo feminino. Esses dados vão ao encontro do que existe na literatura científica sobre o tema (MEISTER e cols., 2001; NEEDLEMAN, SALAMANCO (cont.)

Dentre as famílias participantes apenas 20% dos pais são separados, embora pesquisas recentes indiquem o divórcio dos pais como uma das principais variáveis relacionadas aos problemas de aprendizagem dos filhos (CARTER E MCGOLDRICK, 1995; HETHERINGTON e STANLEY-HAGAN, 1999; KASLOW e SCHWARTZ, 1995; SCHWARTZ, 1992; WALLERSTEIN e KELLY, 1998).

Em relação à escolaridade, 70% dos pais e 80% das mães declararam ter cursado o Ensino Médio ou Superior indicando um alto nível de escolaridade. O nível de escolaridade dos pais tem sido referido como o melhor preditor sócio-econômico do desempenho escolar durante a meninice (Bradley e Corwyn, 2002). Estudos sobre o tema indicam, entretanto, que os problemas de aprendizagem dos filhos apresentam uma correlação positiva com a baixa escolaridade dos pais (ROSA NETO, 1996; NETO e cols., 2007). Especificamente quanto à escolaridade materna, já foi demonstrado que mães com mais anos de estudo se envolvem mais com a escolaridade dos filhos e que esse maior envolvimento está associado a um melhor desempenho da criança (STEVENSON E BAKER, 1987). Esses dados sugerem que, nesta pesquisa, a alta escolaridade dos pais não interferiu positivamente no desempenho acadêmico de seus filhos.

#### 4.2. INSTRUMENTOS

Neste estudo, foi utilizada entrevista semi-estruturada. A entrevista semi-estruturada combina questões fechadas e abertas. Este tipo de técnica difere da entrevista não-estruturada somente em função do grau, pois ambas partem de um roteiro que visa orientar o pesquisador na investigação científica de determinado fenômeno, norteando os objetivos propostos no projeto inicial. O roteiro da entrevista contemplou dados objetivos dos participantes: (sexo, idade, escolaridade e profissão dos pais, sexo idade e escolaridade dos filhos, número de filhos da família, situação conjugal dos pais) e dados subjetivos que se referem às atitudes, valores, opiniões e sentimentos peculiares às

---

(cont.) MURNO, LAMY, & DE GENTILE, 1996; RUTTER e cols., 2004), que também aponta prevalência de crianças e pré-adolescentes do sexo masculino nas questões relacionadas a problemas de aprendizagem.

experiências dos entrevistados relacionadas aos problemas de aprendizagem dos filhos (MINAYO, 1996). Foram as seguintes as questões abordadas com as famílias:

- a) Quem detectou a problema de aprendizagem da criança?
- b) Como a família reagiu ao tomar conhecimento que a criança tinha problemas de aprendizagem?
- c) Quais as causas do problema de aprendizagem do filho na opinião da família?
- d) Como a família descreve a dificuldade apresentada pela criança?
- e) O que foi feito a respeito?
- f) Como a família vê o futuro do filho?
- g) Quais os sentimentos dos pais em relação a seu filho?
- h) Alguma coisa mudou na dinâmica familiar depois da constatação do problema de aprendizagem do filho?

#### 4.3. PROCEDIMENTOS

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Foram escolhidas, aleatoriamente, 10 famílias cujos filhos eram atendidos em clínica de Psicopedagogia localizada na região oeste do estado de São Paulo, por apresentarem problemas de aprendizagem por ocasião da pesquisa.

Após aceitarem o convite feito pela pesquisadora responsável, atendendo à Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, foram informados, por carta, sobre o tema e o objetivo do estudo, assegurando que as informações seriam tratadas anônima e sigilosamente e serviriam apenas para fins técnico-científicos. Os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas foram realizadas, particularmente, com um ou ambos os pais de cada família em dia, horário e local previamente combinado. As entrevistas foram registradas em fitas K7, para que houvesse fidedignidade no estudo. Martins e Bicudo (1989) consideraram a audiogravação eficiente para tal propósito, uma vez que o registro das falas pode ser feito de forma integral. As reações, silêncio, intercâmbios verbais foram anotados pela pesquisadora.

#### 4.4. ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar o material pertinente a esta pesquisa, descreveremos e relacionaremos dados demográficos, categorias temáticas abordadas nas entrevistas. Os dados coletados foram analisados pela técnica da Análise de conteúdo. Para compreender mais profundamente o conteúdo verbal pertinente às entrevistas, tomou-se como base o método de análise de conteúdo ao realizar:

- a) leitura flutuante de todas as entrevistas
- b) registro dos temas que surgiram nas falas dos participantes
- c) agrupamento e descrição de categorias temáticas, e
- d) análise das categorias a partir da citação literal de fragmentos do discurso dos próprios sujeitos da pesquisa.

De acordo com BARDIN (2009), análise de conteúdo é conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens, levando em consideração que a análise de conteúdo, segundo Minayo (1996, p.203):

(...) parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. (...) Articula a superfície dos textos descrita e analisada com fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção de (...) parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. (...) Articula a superfície dos textos descrita e analisada com fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção de mensagens.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias que emergiram das entrevistas e que remetem à compreensão da dinâmica do sistema familiar frente à problema de aprendizagem do filho foram: negação, culpabilização e desorientação. Essas categorias aparecem como resultantes da integridade do sistema familiar: filhos e pais, subsistemas do sistema familiar, encontram-se relacionados uns aos outros de forma a que o problema de aprendizagem do filho influenciou os demais subsistemas, num ciclo de causação circular. Assim, diante da mudança, a família mobilizou-se em direção a uma nova estabilidade.

Concorda-se com Groisman (1991) quando afirma que:

A patologia que se manifesta nele (filho com problema de aprendizagem) é a ponta do iceberg, que reflete e esconde toda uma intrincada rede de relações que existem na família (...) Na medida em que aceitamos que o problema reside na interação afastamos uma explicação linear dos fenômenos, de causa e efeito, e nos aproximamos da noção de circularidade e, assim, da responsabilidade compartilhada da patologia familiar. A questão deixa de ser de um para ser de todos. (GROISMAN, 1991, p.26)

### 5.1. NEGAÇÃO

Considera-se, neste trabalho, a negação como o mecanismo pelo qual uma pessoa se defende de um comportamento que lhe causa culpa ou vergonha. Negação é a rejeição da situação apesar da evidência de sua realidade. A negação não é apenas não entrar em contato com a realidade. É não perceber que não entra em contato com a realidade, é não perceber que não a percebe.

As famílias participantes da pesquisa, inicialmente negam o problema de aprendizagem do filho. A família de Gustavo, há quatro anos, se deu conta de que o filho não apresentava o mesmo rendimento acadêmico de seus irmãos. Diante de pedidos e questões simples, ele demonstrava não compreensão ou desorganização funcional. Sua fala é pesada e, decorrente de problemas de saúde, toma anticonvulsivos.

Pai e mãe, a princípio reagiram de forma diferente perante o problema de Gustavo. Para o pai, os baixos resultados eram fruto de desatenção e pouco

empenho. Para a mãe, eram os remédios que causavam sua dificuldade. Enquanto para o pai o motivo do problema está no subsistema, a mãe busca respostas em fatores externos ao sistema familiar.

Na escola o rendimento de Gustavo tem sido continuamente abaixo da média da turma e isso de forma significativa. No conjunto das disciplinas, sua média global é de 2,5 pontos e isso o situa 4,5 pontos abaixo da média da classe (numa escala de 0 a 10 pontos). Entretanto, ao ser questionada pela pesquisadora sobre a situação, a família declara que considera Gustavo uma criança normal, apenas, um pouco mais lento e desorganizado que outras crianças.

Entender a negação, a não aceitação do problema de aprendizagem do filho, é importante, pois permite o abandono ou reversão das formas de negação, atitudes essenciais para a busca da estabilidade do sistema familiar. Neste caso, a superação da negação permitiria o contato com o problema de aprendizagem do filho, favorecendo a busca por estratégias para a superação da situação.

Mais um caso de negação do problema pode ser apresentado: Patrícia é aluna de uma escola particular de Osasco, na região metropolitana da grande São Paulo. Quando se apresenta ao diálogo, rapidamente se percebe que ela troca vogais no seu valor fonético e na ordem apresentadas, além da trocas de fonemas como CR, BL, entre outros, caracterizando dificuldades em sílabas complexas, seja na fala ou na escrita.

Na entrevista com a família, ficou evidenciado que a fala da menina e seu comportamento sempre foram vistos como normais. A escola onde estuda foi quem alertou os pais para as dificuldades que Patrícia tem enfrentado: alto teor de distração e dispersão e trocas na expressão oral e escrita, além de não acompanhar as propostas da escola. Os pais responderam à solicitação da escola e passaram a observar mais de perto os referidos transtornos. No entender deles, é apenas um 'jeito infantil' de expressar-se, sem maiores conseqüências ou preocupações.

O certo é considerar que os pais não se deram conta de que Patrícia, embora mantenha uma lógica de estrutura de linguagem oral adequada à sua faixa etária, apresenta transtornos que têm afetado o desenvolvimento da leitura e escrita. A criança ainda não domina as habilidades necessárias para a

leitura e escrita, embora sua relação idade/série crie esta expectativa na escola e nos pais.

A avaliação fonológica diagnosticou este transtorno, mas o que se apresenta como intrigante é o fato de que a família conviveu com o ‘problema’ ou ‘dificuldade’ apresentada pela filha, vendo-o apenas como amostra de um comportamento infantil específico.

A negação, como entendida aqui, é inconsciente e evita que o sentimento de impotência e desespero sejam experimentados. É assim que a família de Luis lida com o problema de aprendizagem do filho: “Teve uma vez, que a diretora conversou com a gente, o pai dele foi junto, e sugeriu um psicólogo. Mas meu marido e eu, na época, pensamos que não era coisa de psicólogo, era das matérias da escola”.

Luís é o segundo filho de uma família de classe média alta que vive em um condomínio na confluência de três municípios da zona oeste da grande São Paulo. No que diz respeito ao aprendizado dos conteúdos escolares, as coisas não estão caminhando bem para Luís. Os primeiros a perceberem seus problemas de aprendizagem foram seus pais, e “a escola se manifestou bem depois”, segundo a mãe.

Os últimos anos não foram fáceis para a família, pois as notas de Luís têm oscilado. (No quarto ano [terceira série], já no início do segundo bimestre as coisas foram piorando.)

Membros da família também negam. Costumam adotar comportamentos de segredos na expectativa de controlar a situação disfuncional, como se o que está escondido não existisse e não precisasse ser discutido. O silêncio é regra: “não falar, não sentir”. E essa é a estratégia adotada pela família seguinte.

A família de Maurício apresenta um quadro particular de negação, pois o silêncio e a recusa se manifestaram em quase todo o tempo da entrevista e do acompanhamento. Os pais evitavam, a todo custo, idas à escola. Embora solícitos, na entrevista foram lacônicos.

A negação é uma outra forma de resistência à perda; agarrar-se à idéia de que o filho idealizado não existe. A pessoa imagina que pode apagar a realidade, simplesmente escondendo-a. A negação tem por fim retardar a plena consciência da realidade do drama. A primeira forma de negação é de natureza cognitiva: nega-se a perda, a pessoa tenta esquecer-la ou não pensar nela.

A segunda forma é de natureza emotiva: a expressão emotiva fica bloqueada, quer pela falta de meios para exprimir as suas emoções, quer pelo medo de se deixar afogar nelas. No fim da fase da negação há uma passagem pela tristeza, quando se descobre que todos os seus estratagemas não serviram para nada. A negação pode apresentar-se de várias outras maneiras: idealização do filho ou procura de um culpado. E a busca de um culpado emerge dos depoimentos coletados como mais uma categoria relevante.

## 5.2. CULPA

A culpabilização pelos problemas de aprendizagem atinge diferentes pontos na análise dos pais, dos professores e da escola. Para Collares e Moysés (1996) torna-se recorrente a culpabilização do aluno e da família, nas análises feitas sobre a produção do problema de aprendizagem. Por outro lado, há da parte da direção de muitas escolas, o direcionamento da questão para os professores e vice-versa, o que demonstra para os autores citados que o discurso da culpabilidade camufla as dificuldades e equívocos no processo pedagógico.

Aqui, no movimento de culpabilização, o sistema escolar surge com frequência como responsável pelos problemas de aprendizagem dos filhos dos entrevistados. Nesse sentido, ainda que sem ter consciência teórica do fato, os pais encontram na teoria sistêmica o caminho na busca dos responsáveis pelos problemas dos filhos apontando o sistema complementar escola e seus subsistemas: professores, coordenadores e diretores (CERVENY, 2000).

Mas, especificamente no caso dos entrevistados, vemos a família de Luis direcionando a culpa para a professora (não 'vista' a agenda e chama a atenção da criança na frente dos colegas), para a coordenadora (também não 'vista' a agenda) e para a falta de material. A mãe afirma que a professora do ano anterior era mais atenciosa, evidenciando a crítica à professora atual.

A mãe de Luciano culpa a escola pela falta de informação e pela não percepção da dificuldade que a criança enfrenta. "A escola não me informou das dificuldades do Luciano no começo... deixou amontoar muitas dificuldades e quando percebi, quase não consigo ajudá-lo."

Ao enviar o filho à escola, essa mãe procura mostrar que as informações sobre o desenvolvimento escolar da criança são de



responsabilidade da instituição, sejam de progresso ou de dificuldades. Ela lança sem receios a culpa sobre a escola tanto pela desinformação, como por permitir acumularem-se os problemas. Ao dizer que nenhuma orientação ou encaminhamento foi dado pela escola, a mãe complementa: “é como se estivesse tudo bem”. Ela deixa de maneira indireta sua crítica – a criança apresentando problemas e a instituição (professores e corpo administrativo) agindo como se as coisas estivessem dentro de parâmetros esperados para a idade. Nesse caso, a mãe de Luciano procura transparecer à nossa pesquisa: se alguém tem ‘culpa’ pelo que está acontecendo, tem que se pensar na escola:

Fico triste, pois em relação ao T., sei que piorou muito o rendimento na escola por causa do horário que foi mudado. Cheguei a conversar com a diretora para que ela mudasse o T. de horário e não consegui. (...) Já me senti por várias vezes discriminada por esta escola e creio que os meus filhos também se sintam assim, principalmente com relação a horários. Penso que quem briga mais, consegue mais, tenho isso em mente porque vários bolsistas não aceitaram mudar de horário e permaneceram e alguns da sala de meus filhos. Uns nem são (da denominação mantenedora do colégio).<sup>8</sup>

O processo de culpabilização pode ser motivado por justas razões, ou por uma fuga no assumir as responsabilidades que lhe são próprias. Ao enumerar tantas razões, a mãe parece se assegurar de as coisas chegaram a esse ponto pela atuação equivocada da escola: mudança de turno, desinformação, demora, tratamento diferenciado a bolsistas. E, ademais, a mãe se mostra como discriminada, apresentando-se, além do filho, como mais uma vítima do sistema escolar. Essa mãe, de fato, sente-se sozinha ao enfrentar o problema em questão: “Me sinto com uma carga pesada nas costas, pois quanto a isso não posso contar com o V. [pai]. Pode até ser que ele se preocupe, mas não é isso que eu percebo.”

Essa mãe também apresenta questões afetivas e emocionais interferindo nas questões domésticas e rendimento acadêmico dos filhos: “Por outro lado, também acho que pode ser no tratamento em casa”. Para Salvari e Dias (2006) “queixas afetivas e relacionais, embora aparentemente não se refiram à leitura e à escrita, são identificadas (...) como intimamente relacionadas aos problemas de aprendizagem” (p. 256).

---

<sup>8</sup> T. é irmão de Luciano.

A família de Gustavo também culpa a escola pelas comparações com outras crianças. “A escola quer progresso, e estão sempre comparando ele com outras crianças, [eles] não têm paciência”. A mãe não diz que a escola se equivoca ao desejar progresso, mas a crítica às comparações é evidente. A queixa poderia ser traduzida: se a própria escola encaminhou a criança para um profissional da psicopedagogia, tendo essa criança como portadora de problemas de aprendizagem, como essa mesma escola pode compará-la com outras crianças? Numa linha de aparente atenuação da afirmação anterior, em que culpabiliza a escola, essa mãe, na sequência afirma: “Eu e meu marido não achamos que a escola é culpada de não dizer prá gente um caminho, a gente também só quer ajudar.” Na realidade para ela, a escola não teria a culpa de não saber indicar um caminho, mas de errar no procedimento com seu filho.

A mãe de Fernando culpa a escola pelas cobranças excessivas. “Acho que a escola devia ser mais compreensiva, pois ele é esforçado.” O que se vê aqui é um apelo direto a não compreensão da escola para com o problema apresentado pela criança.

A família de Maurício, econômica em sua narrativa, faz um movimento diferente das demais, quando os pais tentam mostrar que se empenharam (ao explicar os conteúdos à criança), e que o filho também se esforçou, mas Maurício não correspondeu na hora da avaliação: “Por mais que estude ou os pais expliquem, na hora da prova, ele esquece.” Nesse caso, a responsabilidade recaiu sobre a criança, ou seja, sobre o subsistema filho.

A mãe de Heitor, de certa forma, divide a culpa. Inicialmente coloca a culpa sobre si. Embora as professoras sempre falassem sobre a postura acadêmica da criança (‘preguiçoso’), ela (mãe) não dava importância e por isso faz uma *mea culpa*: “... talvez por isso [pelo fato do filho, mesmo com problemas, sempre passar de ano] eu não tinha dado muita atenção até agora. (...) “mas eu sei que tenho que ser paciente com ele, pois só somos nós dois e eu tenho essa paciência para ajudá-lo a resolver o que for necessário.” Por outro lado, ressalte-se aqui que, ao destacar por mais de uma vez na entrevista que estava sozinha na tarefa de educar o filho, sem apoio do esposo ausente, há uma direta culpabilização do marido. Certamente não se pode negar o peso

desse fato, pois Costa, Cia e Barham (2007) enfatizam a importância da presença e envolvimento paterno como fator de sucesso acadêmico:

Soma-se o fato que a ausência ou baixo envolvimento do pai, em si, constitui um fator de risco adicional ao desenvolvimento das crianças, pois várias pesquisas demonstraram que o envolvimento do pai afeta a dedicação dos seus filhos aos estudos, com impactos no seu desempenho acadêmico (p.346).

Culpabilizar o outro pode ser um caminho defensivo para evitar o confronto consigo mesmo ou com a dificuldade. Por outro lado, pode ser apenas a apresentação dos fatos da perspectiva de quem vivencia o problema. A família de Maurício, buscando até o último instante resguardar-se, numa negação do problema, quando se permite abrir, lança a culpa sobre o filho: “Por mais que estude ou os pais expliquem, na hora da prova, ele esquece”.

Para Goldemberg (2009, p. 9) é interessante notar como “o valor da culpa é posto em questão exatamente no contexto contemporâneo, cujo discurso costuma incitar práticas voltadas para valores mais individualistas”. No caso dos problemas de aprendizagem, o caminho é o inverso, pois as questões merecem ser problematizadas por nos deixarem num meio aparentemente desprovido de sentido e sem perspectivas. Em questões complexas, como a dos problemas de aprendizagem, as respostas não são tão simples e as formas de lidar com a culpa podem mostrar tanto uma busca de respostas como uma superficialidade no tratamento da questão.

### 5.3. DESORIENTAÇÃO

A idealização do filho em seu comportamento escolar e a busca da perfeição própria retratada no sucesso do filho leva, diante do fracasso, a sentimentos de impotência, frustração e desorientação. Nessa pesquisa, enquanto categoria, a desorientação é a revelação do não saber, do não conseguir a resposta e a impotência de perceber que as soluções até ali são insuficientes para se lidar com o problema.

O sentimento de que não há saída pode ser frustrante, mas por outro lado, é um sentimento que leva os pais à busca de ajuda e, finalmente, ao começo da solução. Em diferentes momentos, de forma acentuada ou leve, todas as famílias entrevistadas revelaram suas angústias e desorientação diante dos problemas de aprendizagem da criança.

Se a negação é, de certa forma, inconsciente, e a culpabilização, uma atitude defensiva, a desorientação acaba por ser a conscientização da impotência ou mesmo do despreparo para o enfrentamento da situação.

Embora não seja cômoda essa posição, pais conscientes não titubeiam em admitir que não sabem como agir, nem como reagir diante do problema que se apresenta. A maioria das famílias participantes da pesquisa mostrou desorientação diante dos problemas de aprendizagem dos filhos. A família de Luís começa a mostrar suas incertezas ao buscar alternativas e perceber que, ao contrário do que supunham, o filho não evoluía em seu desempenho escolar:

Este ano, ficamos muito preocupados, pois, nós estamos fazendo de tudo para que ele não fique pior. Conversamos diariamente, incentivamos a ler e voltar para o início, porque deste ponto ruim de partida não adiantará. A escola afirma que o aluno está regredindo, mas ficamos sem saída.

Quando indagada sobre como a família reagiu à “não aprendizagem” da criança, a mãe respondeu: “Estivemos conversando sem saber o que fazer.” A reação diante da desorientação pode ser a imobilidade, pode ser a ação, ainda que esta não corresponda exatamente a um plano articulado e seguro.

(...) Um dia o Luís cismou e não queria ir à escola e nessa eu fiquei muito nervosa. Entrei em contato com a coordenadora (...), ela disse que não poderia fazer nada. Só me disse que eu teria que ser mais durona e levá-lo à força para a escola. Tentei, mas ficou pior, isso sim. A agenda não tem um visto sequer da professora e nem da coordenadora. (...). Eu tive que ir atrás da professora em sala de aula para saber o que estava acontecendo. (...) Meu desespero foi tão grande que eu pedi orientação a professores de outras escolas.

No caso da família de Marcelo, a inquietação se mostra desde o princípio da percepção do problema de aprendizagem, mas nesse caso, não se trata de uma inação ou impotência, mas do desconhecimento: “Percebemos que havia algum problema na fase de alfabetização, mas como leigos, não sabíamos ao certo qual era o problema. Parecia falta de atenção, preguiça...” Aqui, especificamente, vemos a família em busca de respostas. Contudo, após as orientações iniciais da escola e de ajuda profissional, vemos um quadro de desorientação:

No começo ficamos surpresos, e achávamos que seria um problema. Mas hoje vemos que é uma dificuldade e que deve ser tratada com

atenção. Mesmo assim, ainda passamos por algumas dificuldades no tratamento à criança, *sem saber como reagir na prática*.

A narrativa da mãe dá indicações da reação da família, na medida em que o confrontar-se com o problema coloca a família no caminho da conscientização: “Como disse anteriormente, ficamos confusos e com medo da realidade. O pai não aceitava o diagnóstico, até que, com muitas informações passou a enfrentar a realidade.”

A mãe de Luciano é clara ao expressar sua desorientação em várias afirmações: “Não sei como ajudá-lo”, “Sinto-me perdida em meio a tantas cobranças”, e “(...) enfim, tá difícil.” Para essa mãe, a forma como a escola permitiu que o problema se acentuasse, a falta de apoio em casa, os ciúmes que os irmãos manifestam entre si e sua própria insegurança, só aumentam suas incertezas e angústias, demonstrando na prática o que traz a teoria sistêmica: as relações entre os membros do sistema familiar influenciam, de maneira significativa, os comportamentos, crenças e sentimentos de cada membro de uma família. Seguindo o princípio da circularidade, esses comportamentos, crenças e sentimentos influenciam, por sua vez, as relações entre os diferentes membros (DUAHAMEL, 1995).

Para algumas famílias há uma mescla de desorientação com outras posturas ou sentimentos. No caso da família de Patrícia, a negação na admissão do problema ou a busca equivocada de respostas também se misturavam com a desorientação: “Em nenhum momento achávamos que o jeito dela de falar indicava problema de aprendizagem. Até que soubemos da dificuldade real.” Já na família de Gustavo, a narrativa da mãe mostra que os problemas de saúde e o erro na avaliação do problema estavam na base da desorientação: “Aí eu comecei a pensar que era por causa dos remédios que ele tomava pela alergia e convulsões. (...) Mas meu marido e eu também na época, pensamos que não era coisa de psicólogo, era das matérias da escola.” A família de Diego foi ainda mais direta: “Não sabíamos como ajudar, fomos procurar ajuda.”

A mãe de Heitor revela sua insegurança ao afirmar “Eu não sei o que está acontecendo com o Heitor, mas sei que preciso fazer alguma coisa.” Ou ainda em suas análises, ao dizer “Eu acho que, por ser filho único...”. Aqui, se vê de forma consciente que desorientação e impotência não são sinônimos de

inação ou imobilidade. Entretanto, posturas equivocadas podem ter conseqüências no médio e longo prazo. Soares, Souza e Marinho (2004) são assertivas ao afirmar que as antagônicas atitudes de superproteção e de permissiva independência podem prejudicar o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança.

#### 5.4. ANÁLISE GERAL DA DINÂMICA DO SISTEMA FAMILIAR

É possível analisar a reação da família a partir do momento da descoberta do problema de aprendizagem do filho, embora a instabilidade do sistema familiar comece anteriormente. A idealização do filho em seu comportamento escolar e a busca da perfeição retratada no sucesso do filho levam, diante do fracasso, a sentimentos de impotência, frustração e desorientação.

Segundo Soares, Souza e Marinho (2004, p. 2), de forma geral, “o nível de estresse é diretamente proporcional à freqüência de cobranças de intervenção feitas pela escola” ou mesmo “ao tipo de acusações, assim como ao acesso ou não a informações concedidas aos pais sobre como proceder.” E concluem: “... Algumas conseqüências desse quadro são a esquivar-se em ir à escola e em envolver-se nas atividades escolares dos filhos.”

A análise de cada caso mostrou que as categorias identificadas não formam um círculo de comportamentos e sentimentos, e, embora seqüenciais, não são necessariamente interligadas. A partir das entrevistas, vemos que a maneira como cada família reagiu face ao problema apresentado, com maior ou menor ênfase, fez com que as famílias apresentassem de forma evidente duas das três categorias elencadas.

Ou seja, a forma como cada família lida com a questão foi determinante no tempo da percepção, na intensidade, no tipo e no modo de reação face ao problema de aprendizagem do filho. Essa característica é fruto do contexto interacional considerado à partir dos elos de recursividade existentes entre os membros do sistema familiar e aos contextos em que estão inseridos (AUN e cols., 2005; GRANDESSO, 2000).

A culpabilização não se apresentou nenhuma vez como única categoria. Ou esteve acompanhada da negação ou da desorientação, demonstrando, assim, o peso dessa reação em pais desamparados pelo que

está acontecendo com o filho (CORDIÉ, 2005). Nas famílias de Gustavo e Fernando a negação levou-os a uma direta culpabilização da escola. No caso de Maurício, a fuga dos pais em esclarecer e participar, numa negação silenciosa não os permitiu culpabilizar a escola – culpabilizaram o filho.

Em outra direção, nas famílias de Heitor, Luciano e Luís, onde as mães se mostraram muito participativas ou meticulosas e interessadas na vida escolar dos filhos, à culpabilização seguiu-se a desorientação. Nos casos de Luciano e Luís, a escola foi a culpada, e, no caso de Heitor, o pai ausente.

Para as famílias de Heitor e Marcelo cujos pais vivem separados, apresentaram-se duas categorias. De forma semelhante, as famílias apresentaram a desorientação. A mãe de Heitor afirmou não saber o que “está acontecendo” com o filho, e na família de Marcelo, a confusão e o “medo da realidade” apresentaram-se como características marcantes de sua desorientação. Entretanto não houve coincidência em relação à outra categoria apresentada: no caso de Heitor, culpabilização e, no caso de Marcelo, negação.

Numa análise preliminar das famílias entrevistadas, o nível de escolaridade se mostra ligado ao nível sócio-econômico das famílias. O fato de apenas duas das famílias entrevistadas (20%) declararem nível de escolaridade mais baixo do que as demais parece justificar-se pela tendência à diminuição da busca de atendimento para os pais menos escolarizados. (GHIRINGHELLO, MEYERHOLF E SILVARES, 1992; SILVARES, 1993).

Em quatro famílias (Patrícia, Luciano, Luís e Marcelo), o pai e a mãe têm formação completa em nível superior. As similaridades ficaram por conta da desorientação em três de quatro famílias (Luciano, Luís e Marcelo), negação em duas famílias (Patrícia e Marcelo) e culpabilização também em duas famílias (Luciano e Luís). Considerando que nas dez famílias, desorientação foi a categoria mais recorrente, teríamos apenas a repetição dessa constante aqui. Entretanto, as quatro famílias se assemelharam na precisão da narrativa e na clareza das respostas o que vai ao encontro do que diz a literatura especializada sobre o tema. Para Silvares (1993) o nível de escolaridade superior dos pais lhes garante maiores informações de modo a poderem reconhecer mais cedo as dificuldades de seus filhos.

Em três famílias, a formação do pai e da mãe é no ensino médio: em duas (Gustavo e Fernando) aparecem negação e culpabilização; em uma (Diego) aparece apenas a desorientação. Novamente aqui, não há uma similaridade tal que nos permita visualizar um mesmo padrão de reação. Outra diferença aparece na narrativa: as famílias de Gustavo e Fernando apresentam suas respostas com riquezas de detalhes, ao passo que a família de Diego diz o mínimo necessário.

Em duas famílias, pai e mãe têm sua maior formação escolar no ensino fundamental (Heitor e Maurício) e, embora ambas apresentem duas categorias, se assemelham em uma (culpabilização) e diferem na outra, Heitor (desorientação) e Maurício (negação). No caso de Nayara, seu pai tem apenas o ensino fundamental e sua mãe, o ensino médio incompleto. Nesta família (Nayara), apenas uma categoria se evidenciou, a desorientação. Para Silves (1993) os pais menos escolarizados precisam de um intermediário para identificar a problemática dos filhos, indicando a quem devem recorrer para os auxiliar na solução desses problemas.

A despeito de todas as famílias terem apresentado variações na ênfase e modo como reagiram ao problema, nenhuma delas foi ou continuou indiferente aos problemas apresentados pelos filhos e aceitaram a ajuda que lhes foi propiciada. A análise mostra que nenhuma família reagiu serenamente frente ao problema de aprendizagem, e isso, permite afirmar que nenhuma delas estava preparada para lidar com essa difícil realidade.

Em todas as famílias, a dor esteve presente, seja no sofrimento explícito (“meu desespero foi tão grande”, “ficamos sem saída” [família 9 – Luís], “não consigo ajudá-lo” [família 5 – Luciano], “ficamos confusos e com medo da realidade” [família 10 – Marcelo]), seja no silêncio ou nas palavras e expressões contidas (“acho que pode ser no tratamento em casa” [família 5 – Luciano], “acho que a escola devia ser mais compreensiva [família 4], “pensamos que não era coisa de psicólogo, era das matérias da escola”, [família 1]). Os pais parecem precisar de ajuda para lidar com a situação provocada pela constatação da existência dos problemas de aprendizagem dos filhos. Corrobora com essa premissa, uma das conclusões de Salvari e Dias (2006) sobre as dificuldades dos pais na modernidade:



[Tudo indica] uma tendência atual dos pais em delegar a outras pessoas - dentre elas, educadores e psicólogos - alguns cuidados necessários ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos filhos, de maneira que, sozinhos, *parecem não conseguir mais* cumprir todas as suas responsabilidades na educação e no crescimento dos mesmos.

Negando, buscando culpados ou sentindo-se desorientados, essas famílias refletiram a angústia da descoberta de um problema que não esperavam, nem desejavam. Aqui percebe-se ainda que, não somente os filhos, mas também os pais precisam de ajuda na tarefa de superar o problema de aprendizagem. Sobre essa questão Guralnick (1997) também aponta a importância de intervenções enquanto necessidade da família, e não só dos filhos com problemas de aprendizagem. Nesse sentido, Parreira e Marturano (1999), além de Martins (2001), trazem contribuições importantes, pois sistematizam e apontam estratégias efetivas de intervenção visando orientar e desenvolver atitudes familiares de envolvimento com os filhos que apresentam problemas de aprendizagem<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Como não é este o objeto dessa pesquisa (apresentar propostas e estratégias de intervenção), limitamo-nos a citar os autores que apresentam essas propostas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da família no desenvolvimento e aprendizagem da criança é significativo e estabelece-se de forma ainda mais direta quando a família é confrontada com um problema, no caso, uma problema de aprendizagem.

A reação da família frente ao problema se encaminhou para três categorias principais: negação, culpabilização e desorientação.

Em função da idade das crianças e dos relatos de quando se começou o atual quadro e quando se detectou o problema, embora não havendo um padrão preciso, percebe-se que todas as famílias passaram por um momento de negação. Movimento consciente ou inconsciente, a negação apareceu como uma resposta quase que automática frente ao problema. Na sequência, as famílias se deslocaram para a culpabilização, quando a grande maioria direcionou suas críticas à escola, aos professores e ao sistema. Seguindo essa lógica, os pais reagiram de forma a encontrar quem ‘causou’ ou ‘potencializou’ esta dificuldade em seu filho. Entretanto, depois de confrontados com a realidade, os pais foram, aos poucos, percebendo que de nada adiantaria lançar a culpa sobre alguém, se, de alguma forma, não pudessem ter as respostas aos problemas de seu filho.

Uma terceira categoria evidenciada foi a desorientação. Após buscas e conscientização, ainda que parcial, os pais sentiram-se perdidos, sem saber de fato o que fazer para ajudar os próprios filhos nos desafios que a escola impõe. Negar o problema ou culpabilizar alguém não potencializaram o movimento de solução, daí a desorientação dos pais.

A possibilidade de instaurar uma discussão sobre a reação dos pais pode contribuir para o surgimento de novas propostas de abordagens psicopedagógicas no atendimento da família. Nesse processo as famílias acrescentam uma importante contribuição quando participam ativamente das discussões sobre o “problema” e, assim, se beneficiam quando conseguem também criar novos significados aos problemas apresentados.

Ao perceber as várias reações em diferentes famílias, têm-se a oportunidade de, com outras pesquisas e propostas de ação, ajudá-los nessa difícil tarefa. Embora as famílias não apresentem necessariamente as três

categorias elencadas, a sequência psicodinâmica das reações apresentadas nessa pesquisa mostra uma importante revelação de como as reações se movem numa direção assemelhada.

Nesse sentido, a realização de novas pesquisas em populações mais abrangentes pode ampliar a compreensão sobre o tema.

Da mesma forma, um trabalho de intervenção junto as famílias cujos filhos apresentam problemas de aprendizagem pode transformar-se em estratégia efetiva de orientar as atitudes familiares.

## 7. REFERÊNCIAS

ANCONA-LOPEZ, M. Características da clientela de clínicas escola de psicologia em São Paulo. In R. M. Macedo (Org.), *Psicologia e instituição: novas formas de atendimento* (pp.24-46). São Paulo: Cortez, 1984.

ANDERSON, H. e GOOLISHIAN, H. Human systems as linguistic systems: Evolving ideas about the implications for theory and practice. *Family Process*, n. 27, 1988, p.371-393

ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de pesquisa*, n. 49, 1984, p.51-54.

APPLEYARD, K., EGELAND, B., DULMEN, M. H. M. V., & SROUFE, L. A. When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.46, n.3, 2005, p.235-245.

AUN, J. G., ESTEVES de Vasconcellos, M. J., & COELHO, S. V. Atendimento de famílias e redes sociais: Fundamentos teóricos e epistemológicos. Belo Horizonte: Ophicina da Arte & Prosa, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELLINGER, G. Systems thinking. An operacional perspective of the universe. 1996. Disponível em [HTTP://www.systems-thinking.org/systhink/systhink.htm](http://www.systems-thinking.org/systhink/systhink.htm). Acessado em 18 de outubro de 2010.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Famílias brasileiras do século XX: Os valores e as práticas de educação da criança. *Temas em Psicologia*, 3, 1997, p.36-49.

BILAC, E. D. Família: algumas inquietações. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). *A família contemporânea em debate*, São Paulo: Cortez, 2000.

BORGES, S. L. P. Caracterização da clientela da clínica São Marcos na área de atendimento infantil. *Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v.1, n.1, 1996, p.59-78.

BOWEN, M., Family Psychotherapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, n.31:, 1961, p. 40-60.

BOWEN, M. *De la familia al individuo: la diferenciación del si mesmo em el sistema familiar*. Barcelona: Paidós, 1991.

BOSZORMENYI-NAGY, I., e SPARK, G. *Lealtades invisibles: reciprocidad en terapia familiar intergeracional*. Buenos Aires: Amorroutu. 2003.

BRADLEY, R. H. e CORWYN, R. F. Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, n.53, 2002, p.371-399.

- BRAGA, S.; SCOZ, B. e MUNHOZ, M.L.P. Problemas de aprendizagem e suas relações com a família. *Revista de Psicopedagogia*, v.24, n.74, 2007, p.149 - 159.
- BRANCALHONE, P. G., FOGO, J. C.e WILLIAMS, L. C. A. Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.20, n.2, 2004. p.113-117.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Classe especial: ressignificando sua pratica*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2002.
- CARTER, B. e MCGOLDRICK, M (Orgs). *As mudanças no ciclo de vida familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CARVALHO, R.M.L.L. e TÉRSIS, A. Caracterização da clientela atendida na clínica psicológica do Instituto de Psicologia da PUCCAMP. *Estudos de Psicologia*. n.6, 1989, p.94-110.
- CERQUEIRA-SILVA, s.; OLIVEIRA, N.R. e DESSEN,M.A. *A dinâmica das famílias bras ileiras em foco: passado e presente*. Manuscrito não publicado, 2008.
- CERVENY, C. M. O. *A família como modelo: Desconstruindo a patologia*. Campinas, SP: Livro Pleno, 2000.
- CIA, F.; PAMPLIN, R. C. O. e WILLIAMS, L. C. A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em estudo*, v. 13, n. 2, 2008. p.351-360.
- COSTA, C.S.L.; CIA, F. e BARHAM, E. Maternal involvement and academic performance: comparing children living with their mother and with both parents. *Psicologia Escolar e educacional*. vol.11, no.2, 2007, p.339-351.
- CORDIÉ, A. *Porque nosso filho tem problemas?* São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CURONICI, C., e MCCULLOCH, P. *Psicólogos e Professores: uma visão sistêmica acerca dos problemas escolares*. SP: EDUSC,1999.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DE MARQUE, C. R. *Construção de identidade e formação de vínculos, no processo psicoterapêutico de uma criança, em diferentes contextos familiares*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.
- DESSEN, M. A. e LEWIS, C. (1998). Como estudar a "família" e o "pai"? *Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação*,v. 8, n.14/15, 1998, p.105-121.

DESSEN, M. A., e SILVA NETO, N. A. Questões de família e desenvolvimento e a prática de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n.16, 2000, p.191-192.

DOCKRELL, J., e MCSHANE, J. *Crianças com dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DODGE, K.A. Development psychopathology in children of depressed mothers. *Developmental Psychology*, 31, 1990, p.425-427.

DUQUE, D. F. Crises normais do ciclo de vida familiar. *Revista da Associação Brasileira de Psicoterapia Analítica de Grupo*, n.5, 1996, p.78-86.

DUNN, J. *Children's relationships with their nonresident father*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.45, n.4, 2004, p.659-671.

FAUBER, R., FOREHAND, R., MCTHOMAS, A., e WIERSON, M. A mediational model of the impact of marital conflict on adolescent adjustment in intact and divorced families: The role of disrupted parenting. *Child Development*, 61, 1990.

FERGUSON, D.M., HORWOOD, L.J., e LAWTON, J.M. Vulnerability to childhood problems and family social background. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1990, p.1145-1160.

FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANCO, B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005

FRUGGERI, L. O processo terapêutico como construção social da mudança (C. O. Dornelles, Trad.). Em S. Mcnamee & K. J. Gergen (Orgs.), *A terapia como construção social* (pp. 51-65). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARGIULO, R. M. *Special Education in contemporary society: an introduction to exceptionality*. California: Wadsworth; Thommson Learning, 2003.

GRAMINHA, S. S. V. e MARTINS, M. A. O. M. Estudo das características da população que procura o serviço de atendimento infantil no Centro de Psicologia Aplicada da FFCLRP - USP. *Psico*, v.1, n.24, 1983, p.119-130.

GRANDESSO, M. *Sobre a reconstrução do significado: Uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

GROISMAN, M. *Família, trama e terapia: A responsabilidade repartida*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1991.

GRYCH, J.H. e FINCHAM, F.D. Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, n.108, 1990, p. 267-290.

GLÜRINGHELLO, L., MEYERHORF, P.E. SILVARES, E.F.M. *Relação entre a idade das crianças encaminhadas à Clínica-escola de Psicologia do IPUSP e a Escolaridade de seus pais*. Painel apresentado na 44ª Reunião Anual da SEPC. Resumos, 1992, p. 909.

GURALNICK, M.J. Effectiveness of early intervention for vulnerable children: Developmental perspective. *American Journal of Mental Retardation*, n. 102, p.319-334.

HALLAHAN, D. P. e KAUFFMAN, J. M. *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn & Bacon, 2005.

HALEY, J. *Psicoterapia familiar*. Belo horizonte: Interlivros, 1979.

HETHERINGTON, E.M e STANLEY-HAGAN, M. The adjustment of children with divorced parents: A risk and resiliency perspective. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, n.40, 1999, p.129-140.

HILL, N. E. e TAYLOR, L. C. Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, v.13, n.4, 2004, p.161-164.

HÜBNER, M. M., & MARINOTTI, M. Crianças com dificuldades escolares. In E. F. M. Silvares (Org.), *Estudos de caso em clínica comportamental infantil* (vol. 2, pp. 259-304). Campinas, SP: Papirus, 2002.

KASLOW, F. W. e SCHWARTZ, L. L. *As dinâmicas do divórcio*. São Paulo: Editorial Psy, 1995.

MARTINS, N.A.R. Análise de um trabalho de orientação a famílias de crianças com queixa de dificuldade escolar. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, SP, 2001.

MARTINS, A. e BICUDO, M.A.V. *A pesquisa qualitativa em psicologia. Fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes, 1989

MARTINS, E., e SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em Estudos com famílias. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, v.1, n.4, 2004, p.66-77.

MARTURANO, E. M. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: MENDES, E.G.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.), *Avancos recentes em educação especial*. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.159-165.

MARTURANO, E. M. e LOUREIRO, S. R. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P. (Orgs.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas: Alínea, 2003.

MEISTER, E. K., BRUCK, I., ANTONIUK, S. A., CRIPPA, A. C., MUZZOLON, S. R., SPESSATO, A., e GREGOLIN, R. Learning disabilities: analysis of 69 children. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v.59, n.2-B, 2001, p.338-341.

MELO, S. A. e PERFEITO, H. C. C. S. Características da população infantil atendida em triagem no período de 2000 a 2002 numa clínica-escola. *Estudos de psicologia (Campinas)*, v.23, n.3, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2006000300003&lng=&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000300003&lng=&nrm=iso)>. Acesso em: 16 Ago 2010.

MINAYO, M.S.C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINUCHIN, S. *Famílias, funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980, 1990.

NASCIMENTO, A.M. *População e família brasileira: ontem e hoje*. Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP, M.G. 2006. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006\\_476.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_476.pdf) Acesso em 27 de junho de 2010.

NEEDLEMAN, C. A., SALAMANCO, M. G., GIL, C., MURNO, J. R., Lamy, P., e DE GENTILE, A. S. (1996). Abordaje interdisciplinario de la problemática del escolar. *Archives Argentinos de Pediatría*, v.94, n.3, p.159-173.

PAIANO, M.; ANDRADE, B. B.; CAZZONI E.; ARAÚJO, J. J.; WIDMAN, M. A. P. e MARCON, S.S. Distúrbios de conduta em crianças do ensino fundamental e sua relação com a estrutura familiar. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*. v. 17, n. 2, 2007. p.111-121.

PAMPLIN, R. *A interface família-escola na inclusão da criança com necessidades educacionais especiais*. Mestrado (Dissertação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

PAPP, P. *O processo de mudança*. P.A: Artes Médicas,1992.

PARREIRA, V.L.C. e MARTURANO, E.M. *Como ajudar seu filho na escola*. São Paulo: Editora Ave Maria, 1999.

PETZOLD, M. The psychological definition of the family. In M. Cusinato (Org.), *Research on family resources and needs across the world* (pp.25-44). Milano-Itália: LEDEdizioni Universitarie, 1996.

ROLFSEN, A. B. e MARTINEZ, C. M. S. Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 18, n. 39, 2008 . p.175-188.

ROSA NETO, F. *Valoración Del desarrollo motor y su correlacion com los transtornos Del aprendizaje*.Tese de doutorado não-publicada.Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 1996.



RUTTER, M., CASPI, A., FERGUSSON, D., HORWOOD, I. J., GOODMAN, R., MAUGHAN, B., MOFFITT, T. E., MELTZER, H., e CARROLL, J. Sex differences in developmental reading disability. *Journal of American Medical Association*, v.29, n.16, 2004, p.2007-2012.

SABOIA , A.L. e CODO, B. As famílias conviventes no Censo Demográfico 2000. Versão on- line dos Anais de 2006 da ABEP. Available from <HTTP://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/fampolpublicas/saboiabo/pdf>. acces on 28 May 2010.

SALVARI, L. F. C.; DIAS, C. M. S. B.. Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica. *Estudos de psicologia* (Campinas), v. 23, n. 3, 2006. p. 251-259.

SAMEROFF, A.J., SEIFER, R., BALDWIN, A., e BALDWIN, C. Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64, 1993, p.80-97.

SATIR, V. *Terapia do grupo familiar*. Rio de Janeiro: Alves, 1980.

SENGE, P.M. *A quinta disciplina*. Trad. Regina Amarante. 13. ed. São Paulo: Best Seller, 1990.

SCHAFFER, R. *Social development*. Oxford: Blackwell, 1996.

SCOZ, B.J.L. *Psicopedagogia e realidade escolar. O problema escolar e de aprendizagem*, São Paulo, Editora Vozes, 2009.

SILVARES, E.F.M. O papel preventivo das clínicas-escola de psicologia em seu atendimento a crianças. *Temas em Psicologia*, v.1, n.2, 1993, p. 87-97.

SIMIONATO-TOZO, Stella Maria Poletti; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. O cotidiano e as relações familiares em duas gerações. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, ago. 1998 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1998000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1998000100011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 13 nov. 2010. doi: 10.1590/S0103-863X1998000100011.

SOUZA, A. S. L. *Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica* . São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

SOUZA, V. S. R. *Caracterização da clientela de uma clínica-escola de curso de Psicopedagogia. Estudo Preliminar*. Trabalho de Conclusão de Curso: Psicopedagogia (bacharelado), Centro Universitário FIEO, Osasco, SP, 2009.

SOAR FILHO, E. J. Novos paradigmas da psicologia e das terapias psicológicas pós-modernas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.14,n.1, 1998

SOARES, M. R. Z., SOUZA, S. R.; MARINHO, M. Luiza. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de psicologia*. (Campinas), dez. 2004, vol.21, no.3, p.253-260.

STEVENSON, D. J. e BAKER, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, n.58, 1987, p1348-1357.

STRATTON, P.M. (2003) Contemporary families as contexts for development: contributions from systemic family therapy. In: J. Valsiner e K. Connolly (eds.) *Handbook of Developmental Psychology*, Sage, New York, p.333-357, 2003.

SCHWARTZ, L. L. Children's perceptions of divorce. *The American Journal of Family Therapy*, v.20, n.4, 1992, p.324-332.

VALSINER, J. Structure and dynamics of family/kinship groups, and marriages forms. In: J.Valsiner (Org.). *Culture and Human Development: an introduccion*.(p.86 -117). London, 2000.

WALLERSTEIN, J. S. & KELLY, J. B. *Sobrevivendo à separação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

YIN, R.K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE  
QUADRO ANALÍTICO DAS ANÁLISES DE CONTEÚDO

Quadro 2. Categoria desorientação

Família 2	<p>A escola afirma que o aluno está regredindo mas ficamos sem saída.</p> <p>Estivemos conversando sem saber o que fazer.</p> <p>Meu desespero foi tão grande que eu pedi orientação a professores de outras escolas.</p>
Família 3	<p>A família procurou o professor e pediu ajuda sobre o que fazer para ajudar o filho.</p>
Família 4	<p>Mesmo assim, ainda passamos por algumas dificuldades no tratamento à criança, sem saber como reagir na prática.</p> <p>(...) Ficamos confusos e com medo da realidade.</p>
Família 5	<p>(...) quase não consigo ajudá-lo. Foi difícil...</p> <p>Não sei como ajudá-lo.</p> <p>Sinto-me perdida em meio a tantas cobranças.</p> <p>Me sinto com uma carga pesada nas costas</p>
Família 8	<p>Eu não sei o que está acontecendo com o H.</p> <p>Eu acho que, por ser filho único, criado sozinho e a partir da melhora da loja com um dinheirinho a mais, o H. acha que tudo vai cair do céu.</p>
Família 10	<p>Não sabíamos como ajudar, fomos procurar ajuda.</p>

Quadro 3. Categoria Negação

Família 4	<p>Parecia falta de atenção, preguiça.</p> <p>O pai não aceitava o diagnóstico</p>
Família 6	<p>Na verdade penso que G. tem algumas dificuldades, mas continuo achando que é só isso. Ele é uma criança normal, como as outras. Se ele é um pouco mais desorganizado eu não acho que isso tem a ver com a escola, pois um dos irmãos também é assim [desorganizado].</p> <p>Teve outra vez, na outra escola, que a diretora conversou com a gente, o pai dele foi junto, e sugeriu um psicólogo. Mas meu marido e eu também na época, pensamos que não era coisa de psicólogo, era das matérias da escola.</p>
Família 7	<p>Sempre achamos que cada criança tem um jeito infantil de expressar-se, sem maiores conseqüências ou preocupações.</p> <p>A P. é às vezes uma menina esperta e faz as coisas que pedimos prá ela. Outras vezes ela estava lenta, parecia falta de atenção, preguiça, sei lá.</p> <p>Na verdade ela aprende muita coisa e parece que aprende bem.</p>
Família 9	<p>Nós nunca ‘percebemos’, como disse, foi a escola que apresentou isso. A gente só notava que havia uma diferença pela lentidão das respostas e raciocínio. Ele sempre foi muito dócil e afetivo. Na pré-escola não teve nenhum problema. Ele teve uma infância aparentemente normal.</p> <p>Como ele é grande, sempre acham que ele está atrasado. Mas ele é um menino bom. Ele é lento em casa, mas é obediente.</p> <p>Até os doze anos, sempre achamos que tudo ia bem, menos, é claro, quando tinha algum problema de disciplina.</p>

## Quadro 4. Categoria Culpabilização

Familia 2	<p>(...) este ano os livros atrasaram na entrega e a parte perdida na matéria, e com isso nada no aprendizado.</p> <p>A agenda não tem um visto sequer da professora e nem da coordenadora.</p> <p>Meu filho diz que ela [a professora] chama a sua atenção na frente de outro aluno, ela defende dizendo que não é bem assim, e com isso ele tem receio de perguntar e tirar suas dúvidas</p>
Familia 5	<p>A escola não me informou das dificuldades do L. no começo... deixou amontoar muitas dificuldades.</p> <p>Às vezes penso que é alguma dificuldade que ele apresentou nas séries iniciais e não foi percebida [pela escola].</p> <p>[A escola] não deu nenhuma orientação ou encaminhamento. É como se tudo estivesse bem.</p> <p>Eu pensava errado, tinha uma postura de não cobrar de nenhuma das partes. Achava que a cobrança traria irritação de ambas as partes.</p> <p>Por outro lado, também acho que pode ser no tratamento em casa, muitas vezes brigo com o pai do L [o jeito de tratá-lo], é muito ignorante e fala muitos palavrões. Não estou dizendo que sou a melhor mãe do mundo, sou muito carinhosa e converso bastante com eles. Mas sei que às vezes muitas vezes sou brava e consigo agradar as manhas. O L. me cobra muito: diz que não dou atenção a ele, que só gosto da minha família [pai, mãe e irmãos].</p>
Família 6.	<p>A escola quer progresso, e estão sempre comparando ele com outras crianças, [eles] não têm paciência.</p>
Família 8	<p>Depois que eu me separei do pai dele [eu] pensei que alguma coisa poderia acontecer de imediato com o H., ele ficar deprimido, começar a ter problemas na creche ou ficar doente, porque tinha dois anos. Mas isso não aconteceu. Tudo continuou normal. Mas depois de uns dois meses começou a acontecer, não na saúde, mas nas outras coisas.</p> <p>Eu tenho pouco tempo para dar atenção a ele, porque tenho que cuidar do meu negócio, que é o que nos mantém depois que o pai dele nos abandonou.</p>
Família 9	<p>Acho que a escola devia ser mais compreensiva, pois ele é esforçado.</p>

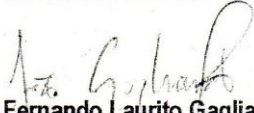
## APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
OFÍCIO  
PROJETO DE PESQUISA Nº 061/2009



Senhor(a) pesquisador(a)

O Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário – FIEO (CEP-UNIFIEO), em 6 de julho de 2009, a partir da análise cuidadosa e apreciação do Projeto de Pesquisa nº 061/2009, sob o título “ESTUDO SOBRE DINÂMICA FAMILIAR FRENTE AO PROBLEMA DE APRENDIZAGEM DO FILHO”, tendo como orientador(a)/pesquisador(a) responsável o(a) Prof<sup>ª</sup> MARCIA SIQUEIRA DE ANDRADE, do Departamento de CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE - PÓS EM PSICOPEDAGOGIA EDUCACIONAL, resolve: A decisão tomada colegiadamente pelo Comitê, em conformidade com a Resolução CNS nº 196/96, decidiu-se em 6 de julho de 2009, dar seu parecer como APROVADO. Lembre-se que ao ter seu projeto aprovado, você/pesquisador responsável junto ao seu orientador/pesquisador gerente, se compromete a preencher no término da pesquisa um relatório conclusivo e entregá-lo ao CEP.

  
Prof Dr João Fernando Laurito Gagliardi  
Comitê de Ética em Pesquisa  
Coordenador

Ilmo(a) Sr(a)  
DELLY DANITZA LOZANA CARVALHO  
Orientando(a)/Pesquisador(a)

1/1