



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

**A Dinâmica Familiar Como Fator Promotor de Dificuldades de
Aprendizagem: uma afirmação possível?**

JACY CRISTINA CERQUEIRA ARAÚJO

Recife
2007.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

JACY CRISTINA CERQUEIRA ARAÚJO

**A Dinâmica Familiar Como Fator Promotor de Dificuldades de
Aprendizagem: Uma Afirmção Possível?**

Dissertação apresentada à banca
examinadora, como exigência parcial para
a obtenção do título de MESTRE em
Psicologia Clínica, sob orientação da Prof^a
Dr^a Albenise de Oliveira Lima.

Recife
2007

A663d

Araújo, Jacy Cristina Cerqueira

A dinâmica familiar como fator promotor de dificuldades de aprendizagem : uma afirmação possível? / Jacy Cristina Cerqueira Araújo ; orientadora Albenise de Oliveira Lima, 2007.

65 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica, 2007.

1. Psicologia clinica. 2. Aprendizagem. 3. Psicologia infantil. 4. Família. 5. Psicologia do desenvolvimento. 6. Inabilidade na leitura. I. Título.

CDU 159.922.7



JACY CRISTINA CERQUEIRA ARAÚJO

A Dinâmica Familiar Como Fator Promotor de Dificuldades de Aprendizagem: uma afirmação possível?

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria da Graça Bompastor Borges Dias

Profª Drª Cristina Maria de Souza Britto Dias

Profª Drª Albenise de Oliveira Lima

AGRADECIMENTOS

Da descoberta da seleção para o mestrado até a apresentação deste trabalho fui abençoada com pessoas. Agradeço à Deus por essas bênçãos e, à cada uma delas, a seu modo, pelo apoio e por ter sido um retalho imprescindível no tecer dessa colcha.

À Jú, minha irmã querida, pela descoberta da possibilidade; à minha mãe, dentre outras coisas, por não ter permitido que o desânimo chegasse com os obstáculos; à meu pai pelo apoio dado bem ao seu jeito; Gio, amiga que me recebeu em Recife como irmã; Lenise, mestra que sempre apostou em mim; Danilo, pelo incentivo, apoio e paciência; Chris e Jonas pela ajuda e Albenise, com todo o respeito, a grande pequena que aceitou o desafio de *me* orientar.

RESUMO

É cada vez maior o número de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Atento a este fato, o presente trabalho de dissertação estuda esse fenômeno sob a ótica da psicologia atendo-se, mais especificamente, à família ou dinâmica familiar como fator promotor das dificuldades de aprendizagem, no intuito de compreender que dinâmica familiar é a que produz essas dificuldades em seus componentes; que padrões estão sendo adotados nas novas famílias que promovem esta sensação de incapacidade; que medidas corretivas e preventivas podem e/ ou devem ser tomadas. Para responder a este objetivo foi utilizada uma metodologia de natureza qualitativa O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semidirigida e o cenário da pesquisa foi a cidade de Maceió, capital do Estado de Alagoas. Foram entrevistados os pais de crianças, com dificuldades de aprendizagem, oriundas de escola particular. Os resultados reafirmam a densa gama de aspectos sociais, culturais, pedagógicos e cognitivos envolvidos nestas questões, bem como destacam a relevância da dinâmica familiar na gênese e manutenção das mesmas.

Palavras-chave: Crianças; dificuldades de aprendizagem; dinâmica familiar.

ABSTRACT

The number of children who present problems in learning has been increasing. Analyzing this fact, the task of this dissertation points the phenomenon above the psychology view focalizing the family or the dynamic family as the main reason to children when they have problems in learning; to understand the dynamic family that make difficulties in each of its components. Have the standards been adopted in new families that promote this sensation of incapacity? What are the measurements corrections and preventions ones that can be done or not? To answer these questions was used a methodology of background knowledge and the main idea from this indirect interview was the research done in Maceió city, in the state of Alagoas with three mothers who have children having difficulties in learning. All of them studying in a private school. The results confirm the complexity involving social, cultural and educational aspects shown in this task and the importance of a dynamic family as a path to manage these families.

Key words: children; difficulties in learning; dynamic family.

RESUMEN

Es cada vez mayor el número de niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje. Por esto, el presente trabajo de disertación estudia ese fenómeno bajo la visión de la psicología, mirando específicamente la familia con su dinámica familiar, como factor promotor de las dificultades del aprendizaje, intentando comprender qué dinámica familiar es a la que produjo dichas dificultades en sus componentes: qué patrones están siendo adoptados en las nuevas familias que promueven esta sensación de incapacidad; qué medidas de corrección y de prevención pueden e/o deben de ser adoptadas. Para responder a este objetivo ha sido utilizada una metodología de naturaleza cualitativa. El principal medio de recogida de información ha sido la entrevista semidirigida y el escenario de la investigación fue la ciudad de Maceió, capital de la provincia de Alagoas. Fueron entrevistados los padres de niños y niñas con dificultades de aprendizaje, estudiantes de escuelas particulares. Los resultados reafirman la densa variedad de aspectos sociales, culturales, pedagógicos y cognitivos alrededor de estas cuestiones, bien como se destacan a irrelevancia de la dinámica familiar en la génesis y manutención de las mismas.

Palabras clave: niños; dificultad de aprendizaje; dinámica familiar.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	08
1. SOBRE A APRENDIZAGEM E SUAS DIFICULDADES	12
1.1 Aprendizagem	12
1.2 Aspectos Internos e Externos à Aprendizagem	14
1.3 As Dificuldades de Aprendizagem	17
2. A IDENTIDADE DO DIFERENTE	22
2.1 A Identidade	22
2.2 A Identidade da Escola: um pouco de história	23
2.3 O Nosso Mundo e a Dificuldade de Aprendizagem	28
3. FAMÍLIA E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	32
3.1 Primeiro Passo: o caminho metodológico	32
3.2 Família: vamos começar por aí	34
3.3 Um Passeio Pela Dinâmica Familiar	38
3.4 Dinâmica Familiar e Aprendizagem: o que as entrevistas nos revelam	38
3.4.1 A definição dos papéis familiares	39
3.4.2 Padrões de modalidades de aprendizagem	42
3.4.3 Alianças e lealdades	45
3.4.4 O segredo na família	47
3.4.5 Mitos de um sistema familiar	50
3.5 O Interjogo: da teoria à prática	53
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGO A ACRESCENTAR	57

5. REFERÊNCIAS

51

Anexos:

63

- Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa
- Carta de Informação aos Participantes da Pesquisa
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

INTRODUÇÃO

O diagnóstico de dificuldade de aprendizagem tem se tornado cada vez mais freqüente. Com essa constatação surge um fato novo e preocupante. Em sua maioria, esses quadros, de dificuldade na aprendizagem, têm sua remissão associada a medidas terapêuticas (em ludoterapia) e não psicopedagógicas, o que sugere uma gênese emocional e não neurológica para os mesmos.

Nos dias atuais, em decorrência dessa proliferação de diagnósticos, a pluralidade de olhares sobre os processos de aprendizagem e suas dificuldades faz-se necessário considerar, além dos quatro níveis envolvidos diretamente com a questão da aprendizagem (organismo, corpo, inteligência e desejo), outros aspectos como a cultura e a dinâmica familiar.

O aprender tem uma grande importância em nossa cultura, principalmente por ainda se configurar como forma de poder. Aquele que não aprende, fica à margem, excluído, e a cobrança feita para que haja essa adequação é exercida dentro e fora de casa. Ou seja, podendo ser, com grande freqüência, definidas como problemas de significação do aprender para o sujeito; as dificuldades de aprendizagem podem ser causadas por conflitos relacionados a fatores culturais, familiares, com a escola ou com os companheiros.

Buscando sobreviver, o ser humano precisa fazer parte de um grupo. A família é o primeiro grupo com o qual o sujeito, além de pertencer, estabelece, participa de uma dinâmica que envolve relações sociais, afetivas e de aprendizagem. Entende-se como família a reunião de pessoas sob o mesmo teto e sem a obrigatoriedade de consangüinidade; como, dinâmica familiar, aqueles movimentos e formas de contato que o grupo adota em sua evolução, segundo determinado padrão próprio.

A dificuldade de aprendizagem que se origina nestes contextos, cultural e/ou familiar, é entendida como um sintoma, onde a criança não apresenta recursos cognitivos para expor seu problema, seja por intermédio do brinquedo, do desenho ou da linguagem. Normalmente essas crianças são expostas a exigências e/ou expectativas exacerbadas. Quando percebem que não têm condições de satisfazê-las, muitas vezes optam por “representar” o aluno que vai mal na escola por ser desinteressado. “Aceitar que não entende a matéria, para esses jovens, significa ser ‘burro’. Quando nos sentimos ‘burros’ ferimos o nosso narcisismo” (BOSSA, 2000. p.13).

Com o início de cada novo ano letivo, há a renovação das expectativas e a possibilidade de uma nova ruptura ou frustração destas. Como consequência provável, está a aplicação das punições e castigos, até que estes comecem a fazer parte da dinâmica do grupo familiar. Muitas mensagens, verbais e não verbais, são percebidas pela criança marcando profundamente e desenvolvendo nela uma auto-estima negativa que prejudica enormemente o seu desenvolvimento. Assim, cria-se o ciclo: cobrança – sentimento de impossibilidade ou fracasso – medo - dificuldade em aprender.

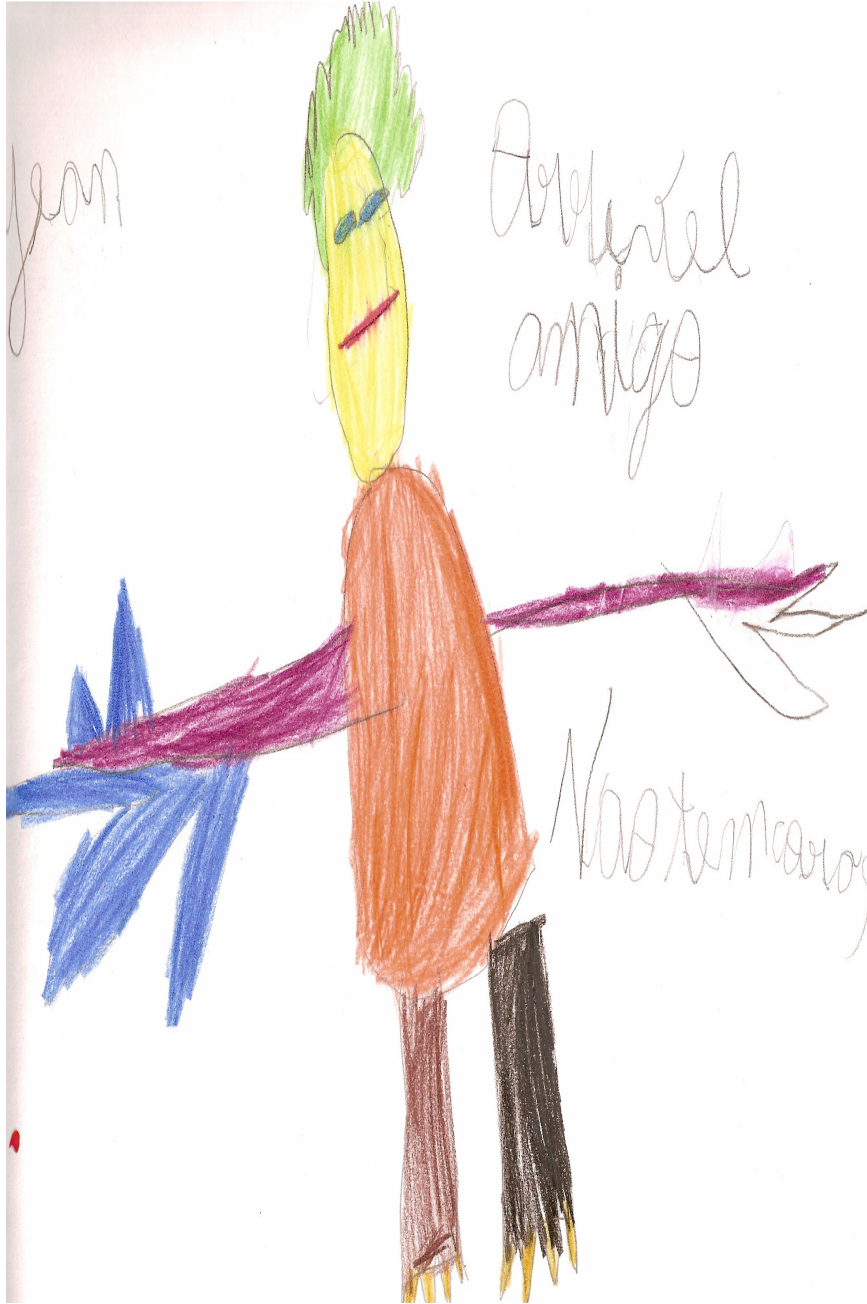
Na construção dessa pesquisa, durante a fase de revisão bibliográfica, deparamo-nos com pesquisas recentes acerca do tema (COELHO, 2004 e SALVARI, 2004.) que abordavam-no, no entanto, sob outras perspectivas distintas da nossa.

Enfoca-se neste os movimentos e comportamentos que o grupo familiar faz e que pode propiciar o surgimento ou a manutenção das dificuldades de aprendizagem. Isto porque se observa, nos consultórios de psicólogos e psicopedagogos, um número cada vez maior de crianças que apresenta dificuldade em aprender associada a uma inteligência e desenvolvimento considerados normais.

Para pesquisar esta realidade, utilizou-se entrevistas semidirigidas com as famílias de crianças que apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem sem

a presença de qualquer tipo de problema neurológico ou desenvolvimental associado, com o objetivo de compreender padrões de comportamento na dinâmica familiar que pudessem promovê-la em suas crianças.

Na fundamentação teórica, foram elaborados três capítulos que seguem a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, ‘Sobre a Aprendizagem e Suas Dificuldades’, trazem nossas idéias e as dos teóricos citados, acerca dos processos de aprendizagem, os aspectos que os influenciam e as dificuldades neles existentes, que se configuram um problema para a criança. No segundo capítulo, ‘A Identidade do Diferente’, discorre-se sobre a formação da identidade daqueles que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem em uma cultura que supervaloriza a questão da aprendizagem formal. Já no terceiro capítulo, ‘Família e Dificuldade de Aprendizagem’, começa-se informando detalhadamente sobre o tipo de pesquisa realizada e traz recortes das entrevistas efetuadas, relacionando-os e fundamentando-os à teoria utilizada. Por último, há ainda o quarto capítulo, ‘Considerações Finais: algo a acrescentar’, que tem por finalidade fazer um arremate sobre o processo de construção desta pesquisa. É fato que um trabalho científico não acaba ou finaliza nele mesmo e que, muitas vezes, chegar ao final é apontar para um novo início. Pensando assim, procura-se não fechar, conclusivamente, os achados, mas apresentá-los como algo a ser acrescentado ao estudo do tema em foco.



1. SOBRE A APRENDIZAGEM E SUAS DIFICULDADES

Todos passamos, desde que nascemos, por processos de aprendizagem e, da mesma forma, todos nós, em algum momento, apresentamos algum tipo de dificuldade.

[...] mesmo o estudante que sempre obtém as melhores notas na escola pode ser inepto em alguns aspectos das relações interpessoais, assim como o estudante que sempre obtém as piores notas pode ser capaz em muitos aspectos do relacionamento com as outras pessoas (STERNBERG; GRIGOTENKO, 2003, p. 16).

Por que, então, algumas pessoas recebem o rótulo de portadoras de dificuldades de aprendizagem? Na verdade, a interação entre fatores individuais e sociais é que vai definir esta dificuldade como uma patologia. Parafraseando Sternberg e Grigotenko (2003, p.16), “as aptidões e as dificuldades de aprendizagem não residem totalmente no indivíduo nem totalmente na sociedade”.

A seguir serão apresentados, separadamente, os processos de educação e formação das dificuldades de aprendizagem na tentativa de identificar como a dinâmica familiar pode neles interferir, promovendo a formação ou a manutenção das dificuldades de aprendizagem em seus membros.

1.1 Aprendizagem

Desde que nasce o ser humano dá início ao processo de aprendizagem. Aprender a mamar, andar, falar, e tantas outras coisas que irão garantir sua sobrevivência acontecem como um processo natural e espontâneo. Ocorrendo dentro do organismo e não podendo ser diretamente observada, a aprendizagem é comumente definida como “uma mudança relativamente duradoura no comportamento, induzida pela experiência” (DAVIDOFF, 1983, p.158). No processo de aprendizagem coincidem um momento

histórico/cultural, um organismo, uma etapa no processo de desenvolvimento da inteligência e um sujeito associado a outras estruturas.

Lima (1999), ao descrever a teoria piagetiana, afirma que os seres vivos, em suas relações com o meio, dispõem de duas atividades fundamentais de natureza sensório-motora (percepção e ação) com as quais enfrentam as agressões do meio e ampliam o espaço vital. O meio fornece continuamente o 'combustível' para este processo.

A complexidade dos mecanismos sensório-motores com que os organismos vivos se relacionam com o meio (capacidade de aprendizagem) aumenta, nos sucessivos escalões da série animal, alcançando a forma de imaginação (percepção) e de pensamentos (reflexões), nos seres humanos, chegando à necessidade lógica e à conquista da objetividade (experiência física). (LIMA, 1999, p.34).

Observando o processo de aprendizagem sob a dimensão biológica, que está na base da aprendizagem humana, Paín (1992), destaca a presença de duas funções pertencentes tanto à vida quanto ao conhecimento, a saber: a conservação da informação (ou memória) e a antecipação. É através dessas duas funções que se dá a aquisição da aprendizagem e a conservação da mesma como tal. A partir deste ponto, toda informação fornecida é compreendida em função de um esquema interno; da mesma forma, toda reação também partirá deste mesmo esquema. Sob esta dimensão, o ser humano teria três tipos de conhecimento: o das formas hereditárias, como os reflexos instintivos, que atuam como mecanismos assimiladores das primeiras experiências de aprendizagem (como acontece com o reflexo da sucção); o das formas lógico-matemáticas que se constroem progressivamente, seguindo os estágios de desenvolvimento do sujeito; o das formas adquiridas em função da experiência. O primeiro aspecto permeia os dois seguintes da mesma forma que estes se implicam mutuamente, permitindo uma correta leitura da experiência.

Pode-se afirmar, então, que a aprendizagem se dá na relação ativa do indivíduo no mundo e com o mundo, envolvendo aspectos internos e externos a esse indivíduo.

1.2 Aspectos Internos e Externos à Aprendizagem

Em todo processo de aprendizagem há alguém, um sujeito, que aprende. Suas características, aptidões, interesses e sua personalidade¹ são de grande importância para os processos que constituem a aprendizagem.

Um primeiro aspecto interno a ser considerado é o que Alfredo Fierro (in COLL, MARCHESI & PALACIOS et al, 1996, p.155) chama de estilo cognitivo, ou seja, o padrão, individual e diferencial, de reação e processamento cognitivo diante da informação/estimulação recebida - enfrentamento e aprendizagem cognitiva da realidade. São os estilos cognitivos que dão origem aos padrões de aprendizagem que, por sua vez, definem, por exemplo, a reação diferencial (reflexividade ou impulsividade) de pessoas expostas a situações-problema com várias soluções; a riqueza das categorias (simplicidade ou complexidade) com que definem o mundo que as rodeia; o estilo de pensamento (flexível ou rígido) de cada um, etc.

Esse padrão ou modalidade de aprendizagem vai definir a maneira como cada pessoa se aproxima do conhecimento; é como um molde, construído desde o nascimento, que o sujeito utiliza nas situações de aprendizagem.

Em todo o movimento de aproximação ou afastamento do conhecimento, há uma interpretação da realidade externa, ou seja, uma assimilação do objeto por conhecer a algum sistema de significados já existente no sujeito (acomodação). Em um processo de aprendizagem onde há equilíbrio entre os momentos de assimilação e acomodação, sem que uma predomine excessivamente sobre a outra, a aprendizagem ocorre sem entraves. Havendo a exacerbação de algum desses momentos, produzir-se-á uma modalidade de

¹ Utiliza-se aqui o termo personalidade para referir-se ao conjunto das características diferenciais peculiares do indivíduo, somado a outros processos do mesmo, nos quais não de incluir-se também as características de aptidões ou de capacidade, comumente agrupadas sob o rótulo de inteligência.

aprendizagem em desequilíbrio, o que poderá proporcionar o surgimento de uma dificuldade de aprendizagem.

Dentro deste 'desequilíbrio' podemos encontrar o que Alícia Fernandez (1991) chama de hipoassimilação que, caracterizada pela pobreza de contato com o objeto, resulta em um déficit lúdico e criativo. A hiperacomodação que seria a pobreza de contato com a subjetividade que leva à superestimulação da imitação e submissão; a hipoacomodação, onde há uma dificuldade na internalização de imagens, por falta de uma estimulação que oferecesse essa base. Já a hiperassimilação traz, no extremo oposto, o predomínio da subjetivização, proporcionando uma desrealização do pensamento e dificuldade em resignar-se. A partir dessas formas de aproximação, ou afastamento, do conhecimento têm origem as seguintes modalidades de aprendizagem: hipoassimilativa-heperacomodativa, hipoacomodativa-hiperassimilativa, e, hipoassimilativa-hipoacomodativa.

Observam-se também padrões comportamentais que são os padrões de reação os quais nos falam sobre os modos de sentir-se afetado pela realidade e interagir com as outras pessoas. Eles contêm elementos de natureza emotiva e motivacional; elementos pertinentes ao processo de aprendizagem, principalmente os relacionados à motivação e à ansiedade.

O conceito que cada um tem de si mesmo – autoconceito – é outro aspecto interno importante, ligado ao processo de aprendizagem. Abrangendo as representações mentais de imagens e juízos, conceitos do indivíduo sobre si mesmo em todos os aspectos (corporais, psicológicos, sociais, etc), o autoconceito é parte constitutiva da auto-estima. O autoconceito, as expectativas de conquistas, as reações de ansiedade, o grau motivacional, as características e os processos da personalidade, não são apenas

importantes para a aprendizagem, são parte dela, são resultantes de aprendizagens na vida e dos próprios atos.

Cabe, aqui, falar sobre o corpo, pois este faz parte, tanto do processo de formação do autoconceito, quanto do processo de aprendizagem. Para entender como o corpo se inscreve na aprendizagem, inicialmente, lançar-se-á mão da distinção entre corpo e organismo feita por Alicia Fernández (1991, p.58): “O organismo necessita do corpo, como um gravador necessita de um instrumento de música original que emita o som, para que ele possa gravar”.

Sabemos que um organismo bem estruturado é uma das bases para a aprendizagem. O meio pelo qual o indivíduo se apropria deste organismo é o corpo.

Desde o principio até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo. Uma aprendizagem nova vai integrar a aprendizagem anterior; ainda quando aprendemos as equações de segundo grau, temos o corpo presente no tipo de numeração e não se inclui somente como ato, mas também, como prazer; porque o prazer está no corpo, sua ressonância não pode deixar de ser corporal, porque sem signo corporal de prazer, este desaparece. O corpo coordena e a coordenação resulta em prazer, prazer de domínio (FERNÁNDEZ, 1991, p.59).

Pode-se constatar esse fato na criança que, no início de suas representações frente ao espelho, apropria-se de sua imagem quando sente que a comanda e percebe-se prazer no domínio adquirido. Vale lembrar que a criança poderá reconhecer sua imagem no espelho de vidro, segundo sua experiência com seus espelhos humanos, com aqueles com quem mantém vínculos amorosos, influenciando na formação do autoconceito.

Seguramente, as experiências mais importantes para a aprendizagem e formação da personalidade são as experiências *interpessoais*, aquelas que se tem, não com o meio físico ou impessoal, mas com o meio social, com outras pessoas, sobretudo com *pessoas significativas* para nós mesmos: a mãe e a família próxima, nos primeiros anos; os colegas, os professores e outros adultos, nos anos escolares. (FIERRO, in: COLL, et al, 1996, p.159).

Na aprendizagem, na apropriação do conhecimento, como também na apropriação da imagem, há a pressuposição de domínio do objeto. Somente ao integrar-se ao saber, com prazer, é que o conhecimento é aprendido e pode ser utilizado.

A participação do corpo no processo de apropriação do conhecimento dá-se pela ação nos dois primeiros anos e logo, também, pela representação e por outorgar a configuração ao conhecimento². Todo conhecimento tem um nível figurativo (Piaget), que se inscreve no corpo. Não é necessário, ao pensar, fazer os movimentos, pois a imagem cobre esses aspectos (FERNÁNDEZ, 1991, p.60).

Não se pode, portanto, esquecer o corpo como instrumento de apropriação do conhecimento.

Os aspectos externos ao indivíduo que se relacionam com o processo de aprendizagem compreendem o campo de estímulo que se forma ao seu redor; os estímulos que recebe, o reconhecimento e valorização de suas conquistas, etc. Obviamente a família, sendo o primeiro grupo social ao qual o indivíduo pertence, desempenha um imenso papel no fornecimento destes aspectos externos (conforme veremos no capítulo III).

Aspectos internos e externos foram separados, aqui, apenas para facilitar a compreensão do leitor. Eles se influenciam mutua e simultaneamente no processo de aprendizagem promovendo seu sucesso ou, numa situação de desequilíbrio, entaves neste processo, os quais chamamos de dificuldades de aprendizagem.

1.3 As Dificuldades de Aprendizagem

Polity (2001) argumenta que os estudos relacionados às dificuldades de aprendizagem têm sua origem no conceito de criança com lesão cerebral, formulado por Alfred Strauss (neuropsiquiatra) e Heinz Werner (psicólogo). Segundo Polity, estes autores, estudando crianças com retardo mental, perceberam que a maior parte das crianças com dificuldade na aprendizagem apresentava sintomas comportamentais

² A geometria deveria acompanhar a aritmética em todos seus momentos, quer dizer, a soma numérica deveria ser contemporânea, por exemplo, à soma de segmentos, porque um conhecimento apóia-se em outro e facilita a compreensão até chegar à trigonometria. A geometria é o corpo, porque são imagens que se percebem através do movimento. (Nota da autora)

congruentes aos de outras com lesão cerebral mínima (ou síndrome de Strauss). Esses sintomas seriam: distúrbios perceptuais, do pensamento e motores, dispersividade, entre outros.

Apesar disto, a partir do século passado, na década de 60, começa a existir uma distinção entre disfunção cerebral mínima e dificuldade de aprendizagem, passando, esta, a ser considerada inteiramente em termos comportamentais e educacionais não associados, obrigatoriamente, a um distúrbio neurológico.

Citado por Polity (2001, p.21), o National Institutes of Mental Health (NIMH) define, em 1997, dificuldade de aprendizagem da seguinte maneira:

Dificuldade de Aprendizagem é uma desordem que afeta as habilidades pessoais do sujeito em interpretar o que é visto, ouvido ou relacionar essas informações vindas de diferentes partes do cérebro. Essas limitações podem aparecer de diferentes formas: dificuldades específicas no falar, no escrever, coordenação motora, autocontrole, ou atenção. Essas dificuldades abrangem os trabalhos escolares e podem impedir o aprendizado da leitura da escrita ou da matemática. Essas manifestações podem ocorrer durante toda vida do sujeito, afetando várias facetas: trabalhos escolares, rotina diária, vida familiar, amizades e diversões. Em algumas pessoas as manifestações dessas desordens são aparentes. Em outras, aparece apenas um aspecto isolado do problema, causando pequeno impacto em outras áreas da vida.

Independendo da etiologia de uma dificuldade de aprendizagem, orgânica ou não, sabe-se que nenhum fator é, por si só, determinante de seu surgimento. Na verdade, há um emaranhado de fatores (orgânicos, específicos, psicológicos e ambientais) atuando negativa e simultaneamente. Podemos citar como exemplo:

Uma criança com antecedente de cianose no parto, leve imaturidade perceptivo-motora, certa rigidez nos traços, não cria por isso um problema de aprendizagem, desde que sua personalidade lhe permita assumir suas dificuldades, desde que os métodos tenham se ajustado às deficiências para compensá-las, e desde que as exigências do ambiente não tenham colocado ênfase justamente no aspecto danificado (prestigiando a caligrafia, por exemplo). Mas se somamos ao pequeno problema neurológico uma mãe que não tolera o crescimento do filho e uma escola que não admite a dificuldade, cria-se um problema de coexistências que parcialmente poderiam ter sido compensadas (PAÍN, 1992, p.28).

Sem desconsiderar essa soma de fatores presentes na etiologia das dificuldades de aprendizagem, Fernandez (1991) nos oferece uma classificação dessas dificuldades em dois grandes grupos; dificuldade de aprendizagem do tipo reativa e do tipo sintoma ou inibição. No primeiro caso, a dificuldade está ligada a causas externas à estrutura individual; geralmente surge a partir do choque entre o sujeito e o meio e afeta o aprender em suas manifestações, sem chegar a comprometer sua inteligência.

A dificuldade de aprendizagem do tipo sintoma ou inibição está relacionada a causas internas à estrutura familiar ou individual. Aqui a articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, se encontra afetada, o que resulta em um aprisionamento da inteligência. Essa inteligência vai se mostrar comprometida, principalmente, na capacidade de aprender.

A diferença entre sintoma e problema de aprendizagem reativo é comparável à diferença existente entre desnutrição e anorexia. O anoréxico não come, o desnutrido tampouco, mas a articulação do não comer em um caso, é totalmente diferente do outro. No anoréxico, poderíamos dizer que houve um *atrape* do comer, por desejos de ordem inconsciente, pelo que apesar de ter comida, não come. Enquanto que na desnutrição, o desejo de comer está ou esteve presente, o que falta é a comida (FERNANDEZ, 1991. p.83).

Quando se fala em uma dificuldade de aprendizagem do tipo sintoma, acredita-se que as possibilidades para o aprendizado existem, mas se perdeu o desejo de aprender. Neste caso, os fatores individuais e familiares atuam como etiológicos comprometendo a articulação do organismo (corpo, inteligência e desejo). No sintoma, a modalidade de aprendizagem se apresentará em desequilíbrio, como hiperassimilação/hipoacomodação ou, inversamente, como hipoassimilação/hiperacomodação.

No caso de uma dificuldade do tipo reativa, o indivíduo pôde desejar, mas não teve situações de aprendizagem favoráveis. Como esse tipo de dificuldade resulta, por exemplo, de uma má inserção no meio educativo ou social, ela não se instala na

estrutura interna do indivíduo e por isso, não implica, necessariamente, uma modalidade de aprendizagem alterada.

Diante do exposto neste capítulo (estilos cognitivos, tipos de relacionamento com a aprendizagem e com seu mundo, padrões comportamentais, autoconceito, estímulos recebidos, corpo, sintomas, reação, etc); pode-se afirmar que uma dificuldade de aprendizagem seja ela qual for, não se restringe às bancas ou aos horários escolares. Ela envolve o indivíduo como um todo. Toda sua identidade passa a se relacionar e existir em função daquela.



2. A IDENTIDADE DO DIFERENTE

A nossa identidade é carregada de muito mais que nome e características pessoais. Ela carrega toda uma história familiar, toda uma cultura, muitas singularidades e diferenças.

Temos uma identidade pessoal: cada um possui um nome próprio, porque cada um representa um ponto onde termina e se compendia o processo evolutivo. Pelo fato de ser consciente, cada um faz uma síntese singular, única, irrepitível de tudo o que capta, sente, entende e ama. Com os materiais acumulados em seu inconsciente coletivo e com aqueles recolhidos em seu consciente, faz uma leitura e uma apreciação que só ele e ninguém mais pode fazer (BOFF, 2006).

É a partir desta visão de identidade que pretende-se trabalhar este capítulo.

2.1 A Identidade

Definir identidade é, indubitavelmente, uma difícil tarefa. Descrita como sendo um “conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa (nome, idade, sexo, estado civil, filiação, etc)” (LAROUSSE, 2000), a identidade que aqui se pretende abordar vai além de uma descrição física do indivíduo. Ela é relacional, carregada de símbolos e vinculada a condições sociais e materiais. Essa identidade nos fala, então, sobre a cultura, a época, as relações sociais e psíquicas as quais o indivíduo foi e /ou é submetido, ou seja, ela é também uma intersecção de diferentes componentes. É através dos significados produzidos por estas relações que encontramos sentido para aquilo que somos ou, ainda, para aquilo que nos podemos tornar.

Para falarmos em identidade, precisamos falar também em diferenças. A nossa identidade, muitas vezes, é descrita por suas diferenças, pelo que ela não é. Essas diferenças são também utilizadas para promover classificações ou agrupamentos (ex: identidade nacional), possibilitando divisões do tipo: nós/eles.

Ao contrário do que possa parecer, identidade e diferença não são conceitos antagônicos; além de serem interligados, partilham uma importante característica: a de serem resultantes de uma atividade lingüística. Isso equivale dizer que não são essenciais, não são elementos naturais que estão à espera de se revelar ou serem descobertos. Ambas, para existir, precisam ser ativamente criadas ou produzidas. Somos nós que criamos identidades e diferenças nas nossas relações sociais e culturais.

Sob essas influências e diferenças, as posições que assumimos e, com as quais subjetivamente nos identificamos, constituem nossas identidades.

2.2 A Identidade da Escola: um pouco de história.

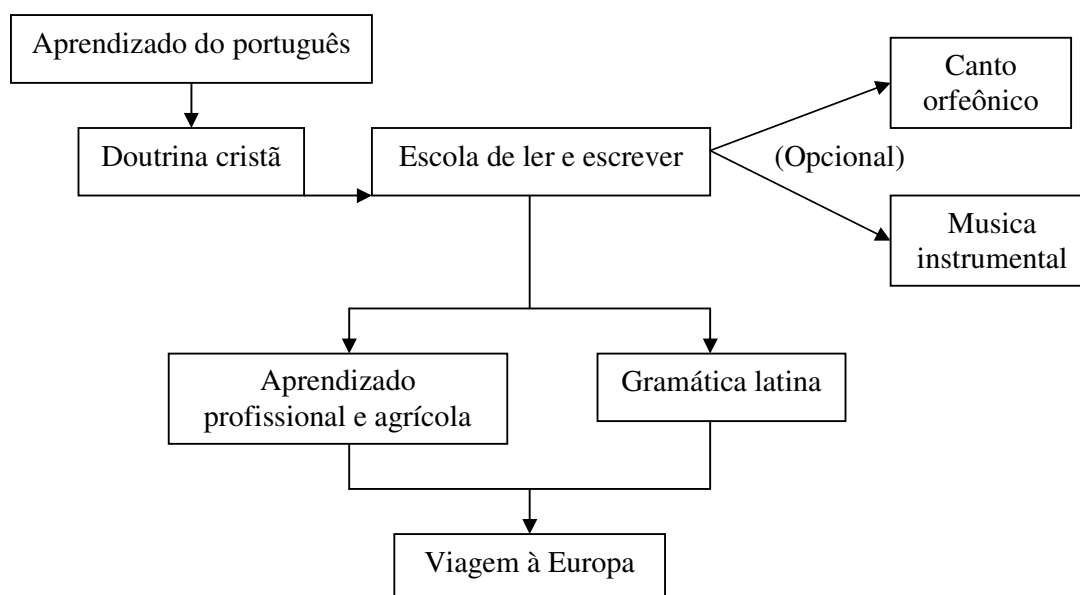
A história da escola (educação formal) brasileira começa bem antes do que se possa imaginar. No início, quando da descoberta do Brasil, nas populações indígenas, havia apenas a necessidade de uma educação, mas não atingia uma escolarização. Naquela época, a participação da criança nas atividades de sua tribo era suficiente para fornecer-lhe a formação necessária para quando atingisse a idade adulta. Só em 1548, quando D. João III cria o Regimento, representando uma nova política, a qual possuía, dentre suas diretrizes básicas, uma referente à conversão dos indígenas à fé católica através da catequese e da instrução, é que se começa a falar em escolarização. “Em cumprimento a isto, chegam, com Tomé de Souza, quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manoel da Nóbrega (1549)” (RIBEIRO, 2003, p.18).

A partir deste pequeno relato, percebe-se que a organização escolar do Brasil-colônia é estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses. Apesar disso, ao analisar o primeiro plano educacional, elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega, percebe-se tanto a intenção de catequizar e instruir os indígenas, quanto à necessidade

de incluir os filhos dos colonos, tendo em vista, principalmente, o fato de serem os jesuítas os únicos educadores que tinham o apoio real na colônia.

Não tinha, inicialmente, de modo explícito, a intenção de fazer com que o ensino profissional atendesse à população indígena e outro à população “branca” exclusivamente (RIBEIRO, 2003, p.22).

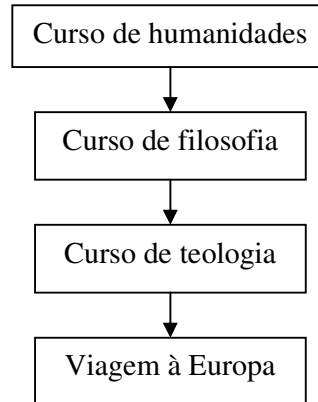
Neste plano, havia a intenção de atender à diversidade de interesses e capacidades, começando pelo aprendizado da língua portuguesa, incluindo o ensino da doutrina cristã, a leitura e a escrita. Daí por diante, em caráter opcional, vinha o ensino de canto orfeônico e de música instrumental e, em seguida, uma bifurcação que oferecia um aprendizado profissional e agrícola ou aula de gramática e viagem de estudos à Europa, como se pode visualizar logo abaixo:



A partir de 1556, quando começam a vigorar as Constituições da Companhia de Jesus, esse plano educacional começa a sofrer sérias resistências, chocando-se, inclusive, com a orientação da própria ordem religiosa. Entrando em vigor o *Ratio Studiorum* – como eram chamados a organização e o plano de estudos da Companhia de Jesus – os estudos passam a excluir as etapas iniciais que ofereciam o aprendizado do canto, da música instrumental, profissional e agrícola, e concentrar sua programação nos

elementos da cultura européia, evidenciando, assim, seu desinteresse em instruir também o índio.

A educação passou a ter a seguinte organização:



Nesta época, a educação feminina ainda se restringia às boas maneiras e prendas domésticas e o plano legal, aquele que incluía a formação dos índios, se distancia do real. A partir de então, a educação formal, sendo realizada pelos colégios jesuíticos, passou a ser instrumento de formação da elite colonial, restando para os índios a catequese, o que interessava tanto ao ponto de vista religioso, pois era fonte de adeptos ao catolicismo; quanto ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, conseqüentemente, mais fácil de ser aproveitado como mão-de-obra.

A elite passa a buscar o preparo intelectual oferecido pela Companhia de Jesus, não por possuir vocação religiosa, mas em conseqüência do apoio oferecido pela coroa, reconhecia esta como a única opção, sabendo que “os graus acadêmicos obtidos nessas escolas eram, juntamente com a propriedade de terra e escravos, critérios importantes de classificação social” (RIBEIRO, 2003, p.24).

A importância social destes religiosos chegou a tal ponto, que se transformaram na única força capaz de influir no domínio do senhor do engenho. Isto foi conseguido não só através dos colégios, como do confessionário, do teatro e, particularmente, pelo terceiro filho, que deveria seguir a vida religiosa (o primeiro seria o herdeiro, o segundo, o letrado) (RIBEIRO, 2003, p.28).

É importante ressaltar que essa formação oferecida, pelos jesuítas no início da história de nossa escolarização, é de grande rigidez na maneira de pensar e de interpretar a realidade. Isso, obviamente, influenciou todo o desenvolvimento de nossa educação.

Por volta de 1703, quando as manufaturas inglesas invadem o mundo, o processo de industrialização de Portugal é sufocado fazendo surgir a necessidade de tirar o maior proveito possível da colônia, o que gerou, conseqüentemente, uma ampliação do aparelho administrativo, propiciando o aumento de funções de categoria inferior que exigiam um preparo elementar. As técnicas de leitura e escrita se faziam agora necessárias. É quando surge a instrução primária, que antes era fornecida pela família.

Em 1759, em decorrência do exacerbado poder econômico que detinha, ao invés do Governo, e por estar educando o cristão a serviço dos interesses religiosos e não do país, a Companhia de Jesus é fortemente atingida e expulsa do Brasil. Fazia-se necessária, naquele momento histórico, uma educação que formasse um nobre que negociasse, estudos mais simples e abreviados que promovessem o aprimoramento da língua portuguesa e que criasse uma atração pelos cursos superiores, de natureza científica, ou seja, precisava tornar o estudo o mais prático possível. Nesse momento, surge o ensino público, financiado e voltado para o Estado.

Em 1808, tendo sido Portugal invadido pelas tropas francesas e a família real obrigada a vir para o Brasil, o príncipe regente, por interesses coloniais e ingleses, decreta a abertura dos portos, o que provocou o grande desenvolvimento da vida urbana em Vila Rica, Salvador, Recife e Rio de Janeiro (capital, no momento). Esse desenvolvimento é a base da necessidade da criação de cursos que preparassem a população de uma forma mais diversificada como a formação de oficiais, engenheiros

civis, militares e médicos. “Estes cursos representam a inauguração do nível superior de ensino no Brasil” (RIBEIRO, 2003, p.41).

A estrutura do ensino é então composta por três níveis: o primário, que continua sendo reconhecido como a escola de ler e escrever e tem sua importância aumentada ao passo em que se transforma em entrada, não só para o secundário, mas também para pequenos cargos burocráticos; o secundário, que, ainda por volta de 1880, era caracterizado por se voltar para a clientela masculina, por seu tradicionalismo e pela atuação da iniciativa privada; e o superior.

Mesmo nessa época, a escolarização ainda representava uma grande distinção em termos de escolarizados e não-escolarizados, sendo reconhecida como uma oportunidade de ascensão social, aqueles que conseguiam matricular-se (e manter-se) nos colégios tinham como objetivo único o ingresso no nível superior.

Somente no final do século XIX é que às mulheres é dado o direito ao ensino de nível secundário em decorrência de iniciativas particulares. Até então apenas uma pequena parte da população feminina era preparada pelos pais e preceptores e essa preparação contemplava apenas as primeiras letras, o aprendizado de prendas domésticas e de boas maneiras. Mesmo assim, uma porção ainda menor que a anteriormente citada, recebe neste período uma instrução secundária.

Em 1891, surge, em consequência da Reforma Benjamin Constant, a gratuidade das escolas primária e secundária no Distrito Federal, e a instrução superior, em todo o território nacional. No entanto, só com a constituição de 1934, a educação formal vem a ser reconhecida como um direito de todos. Apesar disto, Ribeiro afirma:

Não foi suficiente para que o alto grau de seletividade deixasse de ser uma das características da organização escolar brasileira, pois uma maior quantidade de alunos deixou de concluir o curso médio e superior em relação à conclusão do elementar (...) Não foi suficiente para destruir a bifurcação dos caminhos escolares após o primário: a via para o “povo” (escolas profissionais) e a via para a “elite” (escolas secundárias). As duas “vias” permanecem e ambas ampliam

sua capacidade de atendimento quantitativo (RIBEIRO, 2003, p.121/122).

Hoje, as crianças de todas as classes sociais têm como obrigatório prosseguir com sua escolaridade até os dezesseis anos de idade.

2.3 O Nosso Mundo e a Dificuldade de Aprendizagem

O fenômeno da globalização vem destruindo velhas estruturas das comunidades e impondo uma cultura e uma economia mundiais. A interação imposta entre esses fatores causa modificações nos padrões de produção e consumo que, por sua vez, produzem identidades globalizadas. Há modelos pré-estabelecidos para as crianças, para os jovens, para os adultos, para os profissionais, etc. Neste contexto, a formação da identidade se dá pela aceitação desses modelos, sem questionamento, ou por uma resistência a esses de forma a fortalecer identidades nacionais ou regionais. De qualquer forma, as identidades são produtos de movimentos sociais em momentos históricos particulares.

Nesse movimento não há muito espaço para as diferenças. Para demonstrar isso, utilizaremos a supervalorização da aprendizagem formal na sociedade contemporânea.

Como já foi visto, a escolaridade sempre esteve relacionada com a questão social e fazia parte das preocupações daquela época. As mudanças sociais, com o passar do tempo, produziram a dificuldade de aprendizagem³ enquanto patologia.

A sociedade mudou muito desde o séc. XIX e não é apenas o fator econômico que interfere quando a meta é atingir o nível de escolaridade exigido pelo competitivo

³ A literatura consultada utiliza os termos “dificuldade de aprendizagem” e “problema de aprendizagem” para mencionar um mesmo fenômeno, onde há um entrelaçamento de fatores emocionais, cognitivos, genéticos, neurológicos, familiares, sociais que determinam algumas dificuldades no sujeito, que se expressam no rendimento escolar, na rotina diária, na vida familiar, nas amizades e diversões. No presente trabalho o termo “dificuldade de aprendizagem” será utilizado para mencionar esse fenômeno.

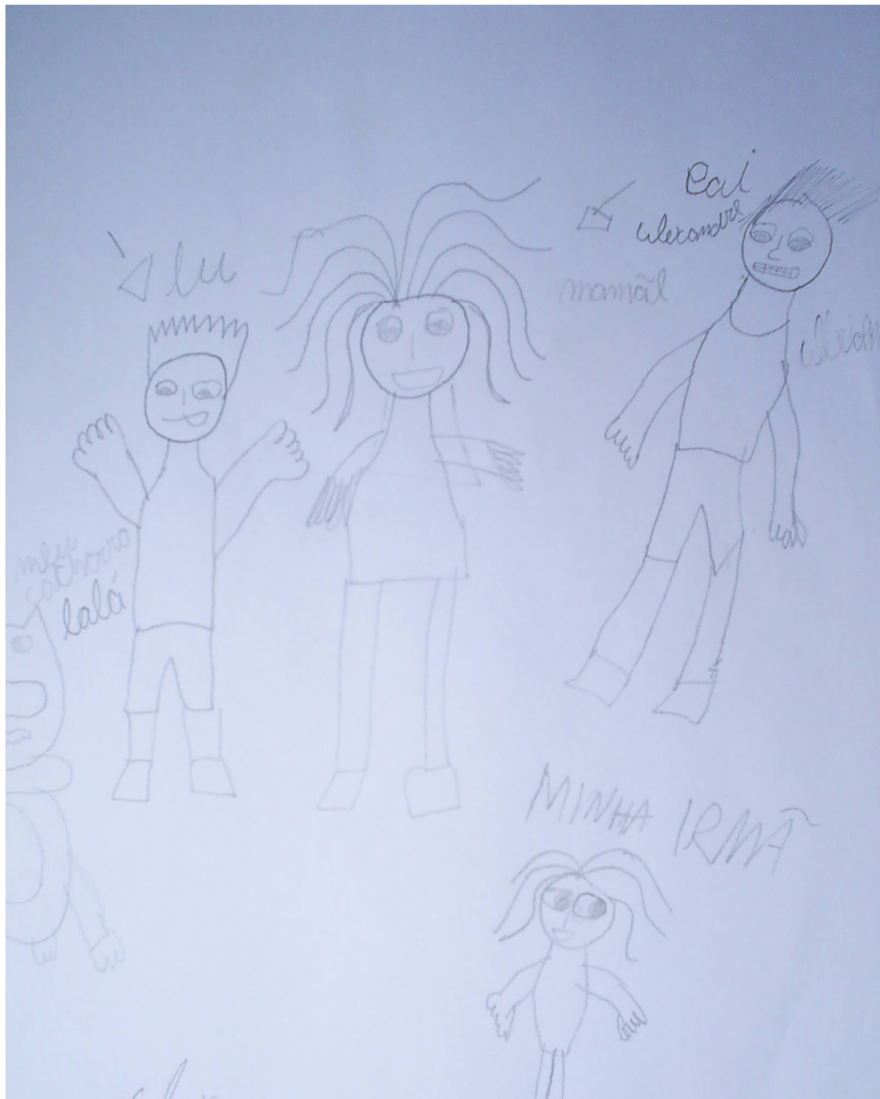
mercado de trabalho. A transmissão da herança cultural não mais obedece aos velhos esquemas. “O processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura, que constitui a definição mais ampla da palavra educação” (PAÍN, 1992, p.11). Assim, tradição familiar e novos modos de vida se chocam gerando conflitos entre gerações e se tornando ponto de partida de dificuldades e fracassos escolares.

O local e a época em que cada criança nasce têm um impacto enorme sobre o fato de esta ser rotulada como tendo dificuldade de aprendizagem. E uma sociedade anterior à escrita, por exemplo, nenhuma criança é rotulada como tendo uma dificuldade de leitura (STERNBERG e GRIGORENKO, 2003, p.17).

Em uma sociedade onde dificuldade e fracasso na aprendizagem é sinônimo de dificuldade e fracasso na vida, não é incomum que o sucesso de uma criança que tenha uma origem economicamente desfavorecida, seja visto como diferente, podendo provocar rejeição e desprezo. Explicando: a família pode se sentir diminuída diante do sucesso exclusivo daquele membro e passar a agir de forma diferenciada com relação a este, como também o próprio indivíduo poderá sentir vergonha e questionar sua origem. Neste caso, o não aprender pode surgir com uma função positiva. “Há crianças que apresentam um mau rendimento escolar para ganhar certa legitimidade” (FERNÁNDEZ, 1991. p.40). Neste caso fala-se de uma família, ou de um grupo social em que a criança vive, que não tem como característica o bom rendimento escolar; agindo assim, esta criança não seria diferente, destoando de seu grupo.

Nessa sociedade contemporânea, na nossa sociedade, prima-se por uma situação financeira privilegiada que garanta acesso ao consumo de bens. O sucesso na vida escolar torna-se a porta de entrada para essa situação. A dificuldade e o conseqüente fracasso, por outro lado, eximem o sujeito da possibilidade de “ser alguém” nesta sociedade reconhecida como a do consumo. Consumo não do necessário, mas do novo, do maior, do que faz sucesso.

Como se pode perceber, paradoxalmente, à necessidade de sucesso que a nossa sociedade impõe, torna-se, ela mesma, fonte de dificuldades e fracassos. O desconhecimento dessa dinâmica custa caro aos cofres públicos na medida em que a Educação Nacional gasta muito para colocar em prática medidas re-educativas, muitas vezes, inapropriadas.



3. FAMÍLIA E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

3.1 Primeiros Passos: o caminho metodológico

A presente pesquisa tem como objetivo compreender padrões de comportamento na dinâmica familiar que promovem ou mantêm dificuldades de aprendizagem em suas crianças. Para isso, utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa, através da qual se busca identificar e compreender este fenômeno.

Esta metodologia foi escolhida por ser aquela que se fundamenta nos pressupostos dos métodos clínico e histórico-antropológico de pesquisa. Estes buscam a descrição do homem em sua cultura e momento presentes e captam os aspectos específicos dos acontecimentos considerando o contexto em que acontecem.

Minayo (1996) define a metodologia qualitativa como sendo aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, ações e estruturas sociais que são, por sua vez, construções humanas significativas. Chizzotti (2006), ressaltou o seguinte:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Em consequência desta afirmação, pode-se afirmar que, na pesquisa qualitativa, os dados obtidos não são acontecimentos isolados, são fenômenos que se revelam em uma complexa rede de relações. Na pesquisa qualitativa, algumas técnicas são utilizadas para a descoberta desses fenômenos latentes, como: observação participante, história de vida, análise de conteúdo, entrevista não diretiva, dentre outras. Nesta pesquisa, utilizou-se a entrevista não diretiva e a análise de conteúdo.

A entrevista não diretiva, semidirigida, ou ainda, abordagem clínica, como também é conhecida, teve sua origem na abordagem centrada no cliente, criada por Carl Rogers, e consiste em uma forma de colher as informações enquanto o entrevistado fala livremente sobre o tema em questão.

Entende-se por análise de conteúdo a análise feita às informações colhidas na coleta de dados, no presente caso, na entrevista não diretiva, e consubstanciadas nas transcrições das mesmas com o objetivo de compreender criticamente seu conteúdo manifesto ou latente.

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (CHIZZOTTI, 2006, p.79).

Participaram da presente pesquisa três famílias da cidade de Maceió, com crianças em idades entre cinco e onze anos, estudantes de uma mesma escola particular e que apresentavam, segundo a escola, algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Todas essas famílias tinham em comum o padrão socioeconômico, ou seja, todas apresentavam uma renda familiar acima de dez salários mínimos.

O instrumento utilizado para a coleta das informações / dados foi a entrevista semidirigida. Este instrumento foi escolhido por permitir, como já foi afirmado anteriormente, tanto à entrevistadora quanto ao entrevistado, uma liberdade maior e a permissão de uma melhor exploração de conteúdos particulares que viessem a emergir em decorrência da entrevista, tendo em vista a grande possibilidade de envolvimento dos mais variados aspectos com a questão.

A coleta de dados foi realizada após duas tentativas, sem sucesso, de reuniões com os dez pais indicados pela escola.

Na terceira tentativa foi enviado, aos pais, um convite para a participação de uma reunião café. Seis das dez famílias atenderam ao convite. Nesta reunião, que contou com a presença da coordenadora da escola, o objetivo era a apresentação do projeto de pesquisa, como também o esclarecimento de qualquer dúvida que pudesse existir sobre a pesquisa. Esta reunião aconteceu em um clima agradável, descontraído e, tendo cumprido com seus objetivos. Consistiu ainda de uma oportunidade para que as famílias dessem os números de telefones que serviriam de contato entre a pesquisadora e as mesmas.

Em outra oportunidade, a pesquisadora entrou em contato com cada uma das famílias acordando, data, local e horário para a realização de cada uma das entrevistas.

Das seis famílias contatadas para participar deste trabalho de pesquisa, apenas três participaram efetivamente; as demais ou não responderam aos contatos feitos posteriormente por telefone, ou não se enquadravam no perfil almejado por esta pesquisa. Ou seja, a criança apresentava uma patologia associada à dificuldade de aprendizagem.

No ato de cada entrevista, realizada no consultório da pesquisadora por uma opção dos pais envolvidos, ocorreu a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; a solicitação para que a entrevista fosse gravada, e firmado, por parte da pesquisadora, um acordo de uma devolução após o término de todo o trabalho a que se propunha.

3.2 Família: vamos começar por aí

Ackerman (1986) enfoca a família como sendo um grupo que, possuindo dinâmica e especificidade própria, só pode ser compreendido dentro de contextos

maiores. Somando-se a esta, utilizou-se nesta pesquisa a definição oferecida por Cerveny (2000, p.23), segundo a qual a família é considerada como "um sistema dentro do qual pessoas vivem no mesmo espaço físico e mantêm relações significativas".

Utilizando uma visão sistêmica do grupo familiar, pode-se dizer que cada um de seus membros, bem como seus comportamentos, é interdependente dos outros. Isto significa que "cada membro do sistema influencia os outros, sendo ao mesmo tempo influenciado por eles. Essas influências mútuas são o cotidiano da vida familiar" (CERVENY, 2000, p.27).

Se o grupo familiar é uma entidade que adquire crenças e tradições por meio de suas relações, pode-se considerar o mesmo como um sistema de relações.

Faz-se, no momento, de grande importância a definição do que será considerado no presente estudo como um sistema. Cerveny (2000, p.25), citando Von Bertalanffy, argumenta que sistema "é um complexo de elementos em interação". Ou seja, um sistema é um todo, unitário e complexo, formado por suas partes em interação e interdependência. Um sistema possui limites, no entanto, eles são abertos e mantêm relações de troca com o meio. O sistema familiar é composto por indivíduos que também podem ser considerados sistemas. Ao mesmo tempo, o grupo familiar também faz parte de um sistema maior (ou mais amplo) como, por exemplo, o social.

Dentro, e em relação com outros sistemas, o grupo familiar pode se apresentar com várias configurações como: família de origem, família extensa, família nuclear, família substituta, família monoparental, dentre outras.

Tomamos por família de origem aquele grupo que apresenta laços sanguíneos, envolvendo ascendência e descendência; ou seja, a família de origem de um indivíduo inclui seus pais e avós. Já a família extensa, como define Cerveny (2000, p.22),

"pressupõe parentesco sanguíneo ou por afinidade de pessoas ligadas entre si no tempo e no espaço e que se articulam com o presente".

Quando se fala em família nuclear, refere-se àquele grupo composto de pais e filhos, desenvolvido a partir de um relacionamento biológico. Há ainda a família substituta que é aquela na qual há a criação de uma ou mais pessoas com as quais não há laços de consangüinidade ou parentesco. E a família monoparental, constituída por um só dos progenitores e seus filhos.

É essa a família que constitui, independente do tipo de configuração que apresenta, o ambiente naturalmente responsável pela garantia de pertença e promoção da individualização do sujeito. O processo de aprendizagem faz parte dessa individualização. A aprendizagem realizada no contexto familiar nos faz, ao mesmo tempo, pertencentes, pois o compartilhamos com todo o grupo familiar – e cria em nós uma necessidade de autonomia e individualidade, que vão definir o como e o quando vamos utilizar o que foi aprendido. Essa criação de autonomia e individualidade é a base da elaboração de nossa própria identidade.

A partir do que já foi escrito, percebe-se que falar em família não é tão simples quanto pode parecer. Inúmeras são as definições e configurações desta, de acordo com a cultura na qual se encontra inserida; existem aquelas ditas tradicionais que são “um fenômeno universal que supõe uma aliança de um lado (o casamento) e uma filiação do outro (os filhos)” (ROUDINESCO, 2003, p.14); as recasadas, as monoparentais, as homossexuais, enfim, vários são os arranjos nesse grupo. Cada época e cultura trazem consigo novas formas e configurações. Diz Osório (2002, p.13) que a família não é uma expressão passível de conceitualização, mas, tão somente de descrições. Uma demonstração disto está nas distintas definições trazidas pelas famílias entrevistadas quando da pergunta disparadora: ‘O que é família para você?’

Um ambiente onde a criança seja desejada, bem tratada; não necessariamente, ou exclusivamente com a presença do pai, mas um ambiente em que ela se sinta bem, que seja amada (Família I).

Esta resposta foi dada por uma família em que a criança em questão (uma menina de seis anos de idade), junto com sua mãe, mora na casa dos avós maternos e não conhece seu pai.

Ah, lar é o lugar da família e família, assim, no meu caso é bem grande, muito grande. Porque, no meu caso, nunca se restringiu a pai, mãe e filhos (Família II).

Neste segundo caso, a criança envolvida é um garoto, de cinco anos de idade, que mesmo morando com os pais, passa mais tempo na casa dos avós maternos, com quem estabelece estreita relação.

Eu acho que família é base, estrutura, é segurança, é tudo. Se não tiver um bom relacionamento, um bom entendimento, um bom diálogo aí o decorrer da vida toda vai mesmo torta (Família III).

Tem-se aqui uma família dita nuclear, na qual a criança em questão, mora com seus pais e irmãos, tem oito anos de idade e é parte de uma organização fraterna onde há trigêmeos.

A partir destas respostas podemos observar algumas das diferentes definições, ou ainda descrições, deste grupo que é a família. Uma primeira que ressalta o ambiente no qual a família se encontra; uma segunda, que enfoca a configuração e destaca a extensão da família, e uma terceira, que ressalta a importância de uma boa base familiar no desenvolvimento do indivíduo. Apesar dos diferentes enfoques dados à família, observamos em todas as respostas a presença dos relacionamentos interpessoais que, como já foi afirmado, embasam a elaboração da nossa própria identidade fatos este que só reforça a importância e força deste grupo.

3.3 Um passeio pela dinâmica familiar.

Como já foi dito anteriormente, toda família é um sistema em relação consigo e com o meio exterior. Esta forma de se relacionar e de funcionar que cada família apresenta, é o que Cervený e Berthoud (1997) chamam de dinâmica familiar.

Agostinho e Sanchez (2002, p.33) definem a dinâmica familiar como “um conjunto de trocas de influências entre seus membros”. Essa dinâmica, como pontuam Osório e Valle (2002, p.10), “altera-se em função de fatores socioeconômicos e culturais e do momento do processo civilizatório em que a consideramos”.

Esse relacionamento de trocas se dá de forma a ditar e limitar as condutas de seus membros na busca de um equilíbrio, ao mesmo tempo em que compreende os motivos que justificam suas relações hierárquicas, seus ideais, a definição de seus papéis familiares, etc. É esta dinâmica, em conjunto com nossas vivências, que vai nos formar enquanto sujeitos; é ainda esta que dita como vamos lidar com as nossas possibilidades e dificuldades. Segundo Alcía Fernández (1991), a dinâmica familiar determina ainda o grau de contato com a realidade circundante, é essa dinâmica que vai ditar se este contato é permitido, castigado, proibido ou estimulado, daí a grande importância de considerar o contexto familiar em qualquer estudo que envolva o desenvolvimento da aprendizagem humana.

3.4 Dinâmica familiar e aprendizagem: o que as entrevistas revelam

Entendendo a família como o componente basal da formação do indivíduo, determinados aspectos da sua dinâmica devem ser observados na formação e/ou manutenção de uma dificuldade de aprendizagem.

Não se pretende aqui falar sobre o que Fernández (1991, p.91) chama de ‘famílias-problema de aprendizagem’, que seriam aquelas que se diferenciariam das demais de uma forma clara principalmente por não lidarem bem com a questão da diferenciação de seus membros. O que se pretende é compreender a dinâmica familiar existente nessas famílias, cotidiano, histórico, comportamentos, relações, entre outros, de forma que se possam explicar as dificuldades ou as facilidades de aprendizagem em seus membros.

Na tentativa de responder a este questionamento se buscou algumas unidades de sentido retiradas das entrevistas: a definição dos papéis familiares, padrões e modalidades de aprendizagem, alianças e lealdades, a existência de segredos na família e mitos de um sistema familiar. O próximo passo é, pois, trabalhar estas unidades de sentido:

3.4.1 A definição dos papéis familiares

Para que haja um aprendizado formal satisfatório, a criança já deve ter passado por etapas anteriores de desenvolvimento que envolve, principalmente, a brincadeira e os vínculos familiares.

É através da brincadeira que a criança começa a perceber o mundo, a se perceber como alguém que constrói as coisas em sua vida de modo interativo e ativo, além de tomar consciência da existência da lógica em suas ações e reações.

No que se refere aos vínculos familiares, cabe destacar a necessidade do estabelecimento e do assumir de papéis, principalmente pai e mãe, que possam servir de âncoras ou base para este desenvolvimento. Pichon (1980), citado por Chamat (1997), salienta que:

Os conceitos de papel e vínculo se misturam muito, dependendo da maneira como vivenciamos ou enfrentamos determinadas situações, assumimos determinadas atitudes que representam os papéis, quer seja constante ou esporadicamente voluntária ou involuntariamente (CHAMAT, 1997, p.76).

Acrescenta-se a isso que se faz necessária uma clara definição de papéis familiares para que a criança possa sentir-se segura para experimentar o mundo, como se dá através da brincadeira, como também para ter o referencial, ou um molde, a ser copiado.

Seguindo esta linha de raciocínio, muitas crianças que apresentam queixa de mau rendimento escolar, “encontram-se impedidas de um desempenho intelectual satisfatório, devido a problemáticas emocionais, muitas vezes relacionadas a conflitos familiares não explicitados” (SOUZA, 1995, p.2). A elaboração desses conflitos (familiares e/ou individuais) propiciam a melhora no rendimento escolar. Vejamos o que diz mãe da família I, por nós entrevistada:

Ela passa muito mais tempo com a minha mãe e eu reconheço que não tenho muita paciência, não sou muito paciente não! De vez em quando a gente fica com tudo ótimo, assim, a gente brinca, conversa, mas ela ultimamente tá gritando, acho que é típico da idade, ela grita muito e eu não gosto. Aí eu brigo com ela, bato nela às vezes também. Ela tá acostumada e mais apegada a minha mãe, ela passa o dia inteiro com a minha mãe, às vezes nem me vê; saio de manhã e só volto assim umas 22:30, depois da faculdade, tem dias que ela não me vê mesmo; ela só me vê entre 06:00 e 7:00 horas, assim mesmo porque é a hora que eu estou arrumando ela para ir para a escola. Ela passa muito mais tempo com a minha mãe. Às vezes ela fala: “não quero ficar com você não, quero ficar com a minha avó”. Ela fica dizendo que a minha mãe é mãe dela. Eu não sei, às vezes me abuso e digo para ela ir ficar com minha mãe mesmo. Minha mãe é que acalma as coisas; diz que eu tenho que ter paciência, que ela é criança ainda (Família I).

Pode-se observar, a partir desta fala, como fica confuso para uma criança quando se depara com uma mãe que não introjetou seu papel de mãe. Não há uma aceitação total do papel, no caso de mãe, não havendo, como se observa, o estabelecimento claro de quem é a mãe, a quem deve recorrer, ou ainda, quem dá as ordens. Uma das conseqüências deste fato se expressa na clara agressividade desta criança para com a sua

mãe, como se buscasse agredí-la ou puní-la por aquela não fornecer o clima de confiança e apoio que esperava. Observa-se em vários momentos desta entrevista o relato de que a criança se mostra muito mais inquieta e agressiva na presença de sua mãe. Este fato não ocorre quando a criança está na companhia de sua avó.

Um exemplo similar é expresso no seguinte relato:

No caso dessa criança em especial, quando ela nasceu, eu ainda morava com meus pais, meu marido passou a morar dentro da casa dos meus pais. Então ele tem, de verdade, o avô e a avó como segundo pai e segunda mãe [...] Mas é como diz aquele ditado: 'mãe e pai é para educar e avô e avó é para paparicar'. (Família II).

Aqui, apesar de falarmos sobre a mesma questão, definição de papéis familiares, cabe abordar um outro aspecto: neste caso, especificamente, a criança passa muito mais tempo com seus avós que com seus pais; se avô e avó são para paparicar, como fica uma educação na qual os avós são os educadores? Tendo em vista que o relacionamento com os avós é comumente marcado por certa flexibilidade de limites, o que acontece nesta família segundo a entrevista, é de se esperar que a criança não demonstre muito prazer no que é obrigatório, como no caso das atividades escolares, podendo ser percebidas pela criança como algo 'chato'.

Observemos como o seguinte trecho da mesma entrevista, onde a mãe define a dificuldade de seu filho, confirma nossa linha de raciocínio:

Ele é muito, vamos usar uma palavra que a gente usa muito, voador. Ele presta atenção nas coisas que interessam única e exclusivamente a ele. A gente tá falando aqui, no contexto, vamos ver...daquela almofada, mas daqui a pouco ele vai dizer que aquela almofada está na fazenda do avô, ou então, "eu podia colocar aquela almofada em cima de um cavalo". A gente quer dizer que aquela almofada é um quadrado, uma é verde e a outra é branca, mas, para ele, ele entende o que a gente quer falar, mas puxa para o que interessa a ele. Então ele não consegue se concentrar no que a gente tá querendo mostrar para ele (Família II).

Neste tópico fica clara a atenção seletiva da criança para o que a interessa.

3.4.2 Padrões e modalidades de aprendizagem

Há na dinâmica familiar o que se chama de adaptação do indivíduo ao ciclo vital. Um ciclo de vida compreende três ou quatro gerações, abrangendo os relacionamentos, os eventos que marcam a evolução natural deste grupo, as reações do grupo a esses eventos e a demarcação dos eventos externos que tem alguma significação. Através desse tempo do ciclo vital, o sistema emocional, que é a família, se move segundo os seus costumes relacionais, que influenciam diretamente nas formas de se relacionar com a aprendizagem e nas expectativas desse sistema sobre os membros mais novos.

O movimento que o sistema familiar faz dentro do seu ciclo vital, somado ao padrão de aprendizagem desse grupo, é o que vai dar origem a narrativas sobre projetos de vida, carreiras, sucesso e insucessos. Essas narrativas, por sua vez, com o passar do tempo dão origem às modalidades de aprendizagem.

Cada família tem sua maneira de se aproximar ou se afastar do saber; é o que se chama de modalidade de aprendizagem. Essa modalidade é passada de geração a geração definindo como será a relação com a aprendizagem. A modalidade de aprendizagem familiar é, como já foi dito, formada a partir da interação entre a história, os mitos, as lealdades, etc, no ciclo vital deste mesmo sistema familiar.

Na família II, a avó da criança é médica, está sempre estudando, e isso é motivo de comparações entre mãe e filha. Vejamos:

[...] Não é como minha mãe hoje. Eu queria muito ser como ela. Minha mãe quando não tem o que fazer pega um livro de ginecologia e vai ler, estudar na área dela. Eu puxei o lado do meu pai (Família II).

A nossa tradução desse relato é que o sentido de lealdade dessa mãe é com o seu pai, avô da criança.

Acreditamos que a capacidade de criar um ambiente seguro para que a criança possa avançar satisfatoriamente através dos eventos de desenvolvimento psicológico e intelectual, está ligada a habilidade das gerações anteriores em separar os seus conflitos dos conflitos dos mais novos, o que não ocorre nesta família. As dificuldades e as preferências da mãe em relação à leitura são associadas à 'herança' paterna, conseqüentemente, o filho as herda também.

[...] Eu acho que tive um pouco, mas nada que eu não conseguisse superar, eu era muito esforçada, mas tive dificuldade, também, na escrita e até hoje, às vezes tô no computador e engulo uma letra e ele tem muito isso. E tenho uma irmã que teve um processo difícil mesmo de aprendizagem, ela só foi superar na vida adulta, depois que ela entendeu o que estava acontecendo, faz de tudo pra conviver com isso, mas, no decorrer da vida de estudante, ela teve muita dificuldade. Ela teve um agravante que foi uma escola muito rígida. Ele não; eu até já me juntei com outras mães, que tem filhos no mesmo colégio, com problemas também, para ver o que a escola poderia fazer para ajudá-los (Família III).

Por outro lado, neste mesmo contexto, fatores como: o tipo de circulação do conhecimento, o significado dado ao saber, o manejo das perdas e segredos e a dificuldade dos membros deste sistema em diferenciar-se ou separar-se, propiciam o aparecimento da dificuldade de aprendizagem. Pode-se observar facilmente como a falta de determinados hábitos influenciam no relacionamento dos membros mais novos com o conhecimento, como, por exemplo, no trecho abaixo:

[...] É uma falha nossa, grande. Não temos o hábito de ler nada além de jornal e revista. E é interessante que ele não gosta, não sei porque, se ele já tem consciência da dificuldade dele em interpretar ou se, realmente, para ele é uma coisa chata (Família III).

O significado que cada sistema familiar dá às transformações que ocorrem ao longo do tempo marca a possibilidade deste grupo em adquirir novos conhecimentos e uma identidade própria aos indivíduos, possibilitando sua diferenciação.

[...] A gente, quando vai lá para casa, tem hora de fazer a tarefa, tá na hora de tomar banho, desliga a televisão; a gente tem mais aquelas regras (Família II).

A dificuldade de uma criança em avançar, satisfatoriamente, através dos eventos de desenvolvimento psicológico e intelectual cria uma tendência, por parte da família, a um superinvestimento psicológico e financeiro, transformando-o em foco, e, na maioria das vezes, sem a preocupação com sua colaboração na manutenção do sintoma.

[.] Tanto que no primeiro bimestre da segunda série ele já se perdeu um pouco, já caiu de rendimento, teve nota mais baixa e aí eu já identifiquei, com ajuda, com acompanhamento, com terapia e tudo, aí ele deu uma melhorada (Família III).

Esse jovem, preso neste processo, obviamente, tem alguns lucros, no entanto, ele e todo o grupo familiar ficam impedidos de se desenvolverem. Tendo a família III um aspecto peculiar, o fato de apresentar trigêmeos, o trecho a seguir, nos traz um exemplo claro deste tipo de comprometimento:

[...] Aí eu disse que tudo bem, só que se ele não passasse, não teriam festa de formatura nem os irmãos, nem ele e nem o mais novo quando chegasse no período da alfabetização. Achei complicado para ele, com cinco anos, entender que os irmãos, que tinham nascido com ele, que a sociedade já tachou de 'os trigêmeos', que até a roupa, quando é diferente, as pessoas questionam, iam estar numa festa que a mãe preparou para eles e ele não! Então nos não iríamos comemorar. Um dia, todos os outros entenderiam porque não tiveram aquela festa. Teriam outras como aniversário e natal. Isso para não distanciar mais (Família III).

Uma outra forma de comprometimento se dá quando, por exemplo, na mesma família (família III), observamos comportamentos, daqueles que não apresentam a dificuldade de aprendizagem, no sentido de minimizar ou disfarçar a dificuldade. No trecho que segue pode-se perceber como a mãe observa o comportamento de um irmão que não apresenta uma dificuldade de aprendizagem para com a dificuldade daquele outro:

[...] acredito até que colaboraram com isso, porque, um dos irmãos, inconscientemente, lógico, (...) quando vê que o irmão tá com dificuldade, tá demorando para responder uma questão, ele responde.(Família III).

Essa interdependência entre indivíduo e grupo familiar nos leva a um segundo aspecto a se observar, o das alianças e lealdades.

3.4.3 Alianças e lealdades

Mesmo antes de nascer a criança já é depositária de expectativas de toda a família e, ao nascer, essas expectativas se transformam em missões ditadas por este mesmo sistema.

Toda criança em idade escolar sabe que precisa ter sucesso nos estudos. Isto é exigido por seus pais, familiares, colegas, professores, pela sociedade como um todo. O sucesso opõe-se ao fracasso, e este implica um juízo de valor, um julgamento que deve corresponder a um ideal (POLITY, 2004, p.96).

Crescer, contrariando essas expectativas e missões, pode ser perigoso e sentido pela família como ameaçador ou como deslealdade. Se há, neste grupo, por exemplo, uma expectativa de um bom desempenho escolar, isso não configura um problema, o que não acontece quando a família cria uma expectativa em que não haja a necessidade de crescer no aprendizado, onde a aprendizagem fique para um segundo plano.

[...] Se ele (o avô) tiver um prego para pregar na parede e um livro, ele vai para o lado do prego; ele não perde o tempo dele para estar com um livro não, eu sou do mesmo jeito. Aí realmente, no estudo, tanto eu como o pai, não somos muito chegados não (Família II).

Nesta fala, encontramos três importantes figuras parentais da criança em questão: o avô, de quem a criança é muito próxima, ao ponto de tê-lo como pai substituto, mesmo tendo seu pai; seu pai e sua mãe. Observa-se que nenhum dos três é afeito ao estudo ou à leitura. Assim sendo, é compreensível que a queixa trazida pela mãe seja de desatenção e preguiça para estudar.

Seguindo esse raciocínio, concordamos com Polity (2001, p.41) quando diz que: “toda criança precisa ter o consentimento dos pais, ainda que inconsciente, para crescer”, crescer neste caso, significa crescer para o conhecimento, adquirir condições de se diferenciar, de aprender sua independência.

Neste processo, toda criança precisa de um modelo identificatório. Aqui, no caso das alianças e lealdades, não se aprende por imitação pela simples imitação; aprende-se

por querer parecer-se com quem se ama. A criança precisa querer parecer-se com o outro e, da mesma forma, precisa que esse outro a aceite como semelhante. Segundo Polity (2001) isto facilitaria uma posterior aprendizagem e diferenciação sem a presença da culpa.

Sabemos da grande importância que há, para o desenvolvimento global e intelectual do ser humano, em se identificar com semelhantes e ter aceitação por parte destes. A partir disto, fica fácil criar algumas hipóteses embasadas pelo seguinte trecho:

Uma vez fui na escola para conversar com a psicóloga de lá sobre a R. e ela disse que R. se sentia feia por ser gordinha. Às vezes digo a ela que a barriga dela está grande e ela diz que vai emagrecer. Eu sei que sou agressiva com ela também nesse sentido, de dizer que ela é gorda; digo que as roupas não dão nela porque ela está muito gorda! Eu digo que ela tem que emagrecer. Ela chora, aí eu digo que é com o tempo, que ela não tem que emagrecer agora, que ela está em fase de crescimento e tudo (Família I).

Percebe-se, a partir deste trecho, que a criança não experiencia uma situação de aceitação (proveniente de sua mãe) nem de prazer com relação à seu corpo. Fazem parte dos aspectos necessários a uma boa aprendizagem, a aceitação, a identificação e o prazer relacionados ao corpo, como já foi visto anteriormente. Assim, se torna possível afirmarmos que esta criança pode ter sua dificuldade associada também às questões corporais, uma vez que não se vê 'igual' à sua mãe, como podemos perceber na seguinte transcrição quando questiona se deve ficar igual àquela:

Eu digo a ela que ela pode até ficar uma adulta gordinha que tudo bem; o problema é que ela não está uma criança gordinha saudável. Digo a ela que ficar saudável é ficar forte por dentro e por fora e que agora ela só está forte por fora. Ela pergunta se é para ficar magra igual a mim e eu digo que não, que o que importa é não ficar doente e que ela tem que gostar dela do jeito que ela é e, se alguém chamar ela de gordinha (risos), é para dizer: "sou gordinha, mas posso emagrecer", ou então, "sou gordinha, mas sou feliz" (Família I).

Esta mesma criança, como podemos observar nesse recorte da entrevista, não experiencia aceitação de seu corpo por sua mãe, como também, é ainda, alvo de um discurso muito confuso, no qual, ao mesmo tempo, seu sobrepeso é motivo de

preocupação e chateação e é visto como algo natural, que irá modificar-se com o tempo. Não há como experienciar este corpo segura, prazerosa e positivamente, de forma a constituir base sólida para um bom desenvolvimento para a aprendizagem.

3.4.4 O Segredo na Família

O segredo está presente em toda busca de conhecimento, afinal, o objeto a ser conhecido está oculto e isso se configura como um desafio, um estímulo ao desejo de conhecer.

Ante o perigo que implica aceder ao conhecimento e a angústia que o acompanha, há diferentes saídas possíveis. Aprender, ir construindo o saber, apropriar-se do conhecimento é uma delas. Outro caminho possível é fazer um sintoma, um problema de aprendizagem ou uma inibição cognitiva (FERNÁNDEZ, 1991, p.112).

O segredo na família é um aspecto a ser considerado. Segundo Fernández (1991), o segredo em algumas famílias se configura como um elemento estrutural, tratando de informações vinculadas à história do grupo familiar ou aspectos particulares de um de seus membros. Por outro lado, o segredo também pode ser considerado como um fenômeno sistêmico, como muito bem define Imber-Blak:

Os segredos são fenômenos sistêmicos. Eles estão ligados ao relacionamento, moldam as díades, formam triângulos, alianças encobertas, divisões, rompimentos, definem limites de quem está “dentro” e de quem está “fora” e calibram a intimidade e o distanciamento nos relacionamentos. Com certeza, as questões: “Quem sabe do segredo?” e, por implicação, “Quem não conhece o segredo?” nos orientam sobre os modos como afetam as possibilidades de relacionamento (IMBER-BLACK, 1994, p. 21).

Vale lembrar que nem sempre um segredo se refere ao desconhecido; ele pode agir de diferentes formas. A primeira destas formas é aquela em que duas ou mais pessoas sabem de um segredo e uma delas recebeu ordem para escondê-lo de um terceiro. Neste caso, o segredo diz mais respeito à impossibilidade de comentar um fato do que ao desconhecimento. “O que deve guardar o segredo pode construir um

problema de aprendizagem da ordem do sintoma e as dificuldades em tal caso se centrarão no mostrar” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 101). Podemos ter então o caso daquela criança que sabe, mas não consegue responder por escrito, ou ainda, daquele adolescente que aprende, mas fracassa nos exames; afinal, é nesses casos que se mostra o que sabe.

Uma segunda forma é aquela em que uma pessoa (B) descobre um segredo porque “procurou” e a primeira (A) não sabe que aquela descobriu. Se B mostra que sabe, fica em falta por ter procurado, deve então, esconder a informação. A partir daí, o desejo de conhecer fica ligado à culpa, o que pode inibir a capacidade de criar e pensar.

Há ainda um outro caso no qual uma importante informação, muitas vezes até relacionada à identidade do outro, pode ser trocada por uma outra falsa, como acontece, por exemplo, nos casos de crianças adotadas. No momento em que esta criança expressa sua curiosidade sobre suas origens, ela pode ser percebida ou interpretada como desleal e ser tolhida em sua investida. Torna-se compreensível a dificuldade desta criança em estar disponível para o conhecimento quando sua curiosidade é interpretada como ameaçadora. A presença de um segredo no grupo familiar pode distorcer os processos de comunicação. “Os membros da família podem tornar-se “surdos”, “cegos” e “mudos” com relação às informações” (IMBER-BLACK, 1994, p. 24).

Quando este segredo se refere à omissão da origem da criança é ainda mais preocupante, pois, em alguns casos, pode assumir um caráter ameaçador, como podemos observar:

Ela foi desejada, mas planejada não. Quando ela me perguntar isso eu não vou mentir para ela! Ela veio numa hora inoportuna, eu tava muito nova, eu não tive aquele relacionamento duradouro com o pai dela, foi uma coisa assim de momento mesmo, de curtição. Quando eu soube que estava grávida eu não queria acreditar, eu não queria, pensei em várias maneiras de não dar continuidade à gravidez (Família I).

A simples existência de um segredo, não é suficiente para a formação de uma dificuldade de aprendizagem. No caso acima, o segredo pode se encontrar na gênese da dificuldade ao passo em que, para iniciar um processo satisfatório de aprendizagem, o indivíduo precisa, primeiro, se reconhecer, se apropriar de sua história e estabelecer com segurança sua identidade; o que pelo tom de ameaça não será permitido com facilidade.

Há ainda uma outra forma de ação patogênica do segredo, que transforma a sua existência em possibilidade de manutenção de uma dificuldade de aprendizagem. É quando a realidade, neste estudo referimo-nos à dificuldade de aprendizagem, é negada ou minimizada, como no seguinte caso, que obtivemos em resposta à como a família encarava a dificuldade da criança:

[...] eles chegam a achar engraçado, coisa que eu já falei com eles: “gente, não pode!”. Se tá conversando com ele, mantém o assunto, porque ele é assim, muitas vezes a gente tá fazendo a tarefa com ele, a gente tá explicando, olhando para o papel, quando levanta a vista ele tá olhando para a parede, para a ponta do lápis; realmente, ele não tem concentração. Todo mundo acha isso muito engraçado. No toque do celular tem uma vaca; tocou o celular, ele fala logo que o toque parece com a vaca que tem na fazenda do avô. Eu tenho que admitir que é engraçado a imaginação dele para onde vai, que é sempre no mesmo sentido. Essa é a minha maior dificuldade, porque, além de eu ter que concentrar o menino numa coisa, ainda tenho que conscientizar os meus pais de que não está certo. Que é engraçado ali, naquele momentinho, só que vem há dois, três anos, aumentando cada vez mais. Eles não estão conseguindo me ajudar nesse sentido (Família II).

Aqui, a dificuldade da criança é encarada pelos avós como algo engraçado e passageiro, sendo minimizada e não recebendo a devida atenção, postura esta que provavelmente terminará por propiciar a manutenção deste quadro.

Um outro exemplo desta mesma forma de ação do segredo se encontra no seguinte recorte, onde a mãe fala da consciência dos irmãos com relação à dificuldade daquele outro:

Percebem e acredito até que colaboraram com isso, porque, um dos irmãos, inconscientemente, lógico, ele... não sei por que motivo, é o

oposto dele, tem o raciocínio muito rápido, faz as coisas muito rapidamente, é bem grandão, então, quando vê que o irmão tá com dificuldade, tá demorando para responder uma questão, ele responde; outra dificuldade é que eles estudam na mesma sala, então o irmão não espera pelo raciocínio dele, já responde; eu tento cortar isso. Ontem eu estava exercitando com ele o jogo de dama e ele tava indo bem, mas eu, propositalmente, não deixei ele perder, e o irmão tava do lado, dizendo sempre para ele fazer isso, fazer aquilo, terminei brigando com ele, “olhe, o jogo não é com você. Quando for você fala, mas agora você não vai dizer nada!”. Tive que interrompê-lo umas cinco vezes, porque ele faz automático. Quando vê já pensou, já respondeu e já inibiu o outro, e o outro já fica aguardando que ele interfira e, de alguma forma, faça alguma coisa para ajudar (Família III).

Percebe-se nesta fala a dificuldade que a mãe tem em fazer com que os irmãos da criança com dificuldade de aprendizagem aceitem que aquele precisa de mais tempo e que, de certa forma, o estão prejudicando à medida em que respondem por ele, sem esperar ‘seu tempo’.

Como afirma Polity (2001), um segredo pode estar relacionado com o surgimento da dificuldade de aprendizagem também de outra forma: uma criança vê algo que era proibido, a família nega o fato afirmando que foi imaginação, que a criança não viu aquilo. Há aqui o que Polity (2001), citando Freud, chamou de desmentido, descrito como um mecanismo específico das psicoses - uma parte do eu reconhece e aceita o que viu enquanto a outra desmente; trata-se de uma cisão do eu. Neste caso, a criança por não poder confirmar o que viu – e sabe que viu – estende essa atitude para toda sua relação com o conhecimento e assim, não mais pode aprender. É como se a criança se tornasse cega, surda e muda com relação às informações de todo o tipo e, como consequência, inapta para o processo de aprendizagem formal.

3.4.5 Mitos de um sistema familiar

O mito familiar pode ser definido como uma narrativa construída pela família, que contém leituras da realidade e que expressam convicções compartilhadas pelo grupo. Essa narrativa liga elementos dispersos

como crenças, valores, tradições, transformando-se num conto organizado que serve como matriz de conhecimento (POLITY, 2004, p.97).

Marilene Krom reforça esta definição quando se refere ao mito como um “fenômeno sistêmico, que mantém, a homeostase do grupo que o produziu ” (KROM, 2000, p. 28) e afirma que este se transmite ao longo das gerações.

Esse mito designa as posições de cada membro da família, fornecendo modelos de conduta, impondo escolhas profissionais, como também, a forma como cada membro daquele grupo pode se aproximar ou afastar do saber. Ainda segundo a mesma autora, o mito é concebido como uma missão que não pode ser questionada.

“Atribuir a uma pessoa um lugar dentro de um grupo familiar, a induz a desempenhar este papel” (FERNÁNDEZ, 1991, p.100). A família define, mesmo que inconscientemente, o lugar de cada um de seus membros, ao mesmo tempo em que dita suas regras. O mesmo, como afirma Fernandez, acontece com o lugar do que não aprende.

Considerando que o indivíduo está imerso em um grupo familiar que ditou suas regras, seu lugar e os papéis que deve, dentro deste grupo, desempenhar, é correto observar as histórias desta família que possibilitaram o surgimento dos modelos ou mitos a serem seguidos.

Um exemplo dessa possibilidade nos é trazido pela Família III. Vejamos a partir do seguinte recorte da entrevista:

Ele solicita mais o pai, em muitos momentos, do que a mãe, assim, o pai vai no posto ele aí diz que vai também; o pai vai no trabalho, como é um trabalho ligado a agricultura, ele não impede que ele vá e ele sempre quer ir. A mim ele está mais ligado para cuidar, rezar... mas se tiver, por exemplo, num shopping e o pai for para um lado e eu para o outro, ele está sempre com o pai (Família III).

Não sabemos que lugar foi atribuído a esta criança em seu sistema familiar. Se a ele for legado ser o ‘sucessor’ de seu pai, haverá então uma possibilidade de tentativa de

copiar este modelo ou mito, tendo em vista que seu pai, como nos foi revelado na entrevista, não terminou os estudos com a justificativa de querer trabalhar na fazenda, com a terra. Acreditamos que

A escolha profissional mostra-se direcionada por fortes modelos familiares que servem ao jovem para reflexão a respeito das suas próprias habilidades e expectativas de realização pessoal. Tal escolha é fortemente determinada e construída por forças míticas, uma vez que ele vai responder diretamente às expectativas individuais e familiares (KROM, 2000, p. 37).

Um outro trecho desta mesma entrevista nos mostra ainda outra possibilidade: o quanto a dificuldade de aprendizagem pode ser ditada por ser algo que desperte um sentimento de familiaridade:

Eu [mãe] era muito esforçada, mas tive dificuldade, também, na escrita e até hoje, às vezes tô no computador e engulo uma letra e ele tem muito isso. E tenho uma irmã que teve um processo difícil mesmo de aprendizagem, ela só foi superar na vida adulta, depois que ela entendeu o que estava acontecendo, faz de tudo pra conviver com isso, mas, no decorrer da vida, de estudante ela teve muita dificuldade (Família III).

É interessante observar ainda com relação a este aspecto, que, durante a entrevista, essa mãe reiteradas vezes, menciona a dificuldade do filho na escrita por engolir muitas letras, como no trecho que segue:

Embora tenha melhorado neste ano, ele não consegue ler fluente, ele topa, se for uma palavra pouco comum, ele topa, dá uma barrada, pára. E tem mais, ele escreve engolindo muito. O neuro até perguntou se ele escrevia engolindo muito quando ele ouvia a palavra ou quando copiava. No caso dele é as duas coisas; tanto ele escreve errado quando ouve como quando tira do texto. Ele troca tipo, vai escrever professor e escreve porfessor, só que, quando vai ler, ele percebe. Engole muito m e n. Outro dia cheguei em casa tinha um bilhete, assim, antes de sair eu tinha dado um baile nele, porque ele não queria deixar eu sair com o pai dele, então não sei se tem a ver com isso, o bilhete era “pai mãe, teho ua supresa mo seu guato”, toda a frase errada! Não sei se era para chamar atenção. Quando cheguei no quarto estava tudo arrumado, aí, no outro dia, agradei mas disse que queria falar com ele sobre o bilhete (Família III).

Parece-nos que esta mãe não percebe a possibilidade de que essa criança possa estar apresentando uma dificuldade de aprendizagem como forma de pertencimento, de

identificação com a própria mãe, ou ainda, como uma forma de diferenciar-se dos seus irmãos gêmeos.

3.5 O Interjogo: da teoria à prática

Como já afirmamos, o ambiente familiar não é o único fator facilitador da aprendizagem, mas desempenha, sem dúvida alguma, um importante papel, influenciando no desenvolvimento da cognição, do comportamento, da sociabilidade e da motivação, o ambiente familiar desenvolve no sujeito sua relação com o saber e suas características como aluno.

Dentre as condições, presentes no ambiente familiar, tidas como facilitadoras para a aprendizagem, destacam-se, além dos já citados: a disponibilidade de brinquedos e jogos compatíveis com o nível de desenvolvimento da criança e que potencializem habilidades cognitivas e aprendizagem de conteúdos relevantes; a presença de livros ou outros materiais de leitura e consulta; espaços próprios onde a criança possa realizar adequadamente essas atividades, etc. No entanto, apenas a presença desses recursos materiais não é o suficiente para promover um bom relacionamento com a aprendizagem.

Um ambiente familiar que contribui positivamente no processo de aprendizagem de seus membros, além de recursos materiais, oferece segurança, calma, e inclui adultos com disponibilidade para interagir com as crianças, ou seja, capazes de funcionar como mediadores entre elas e os estímulos. Segundo Maturano (1999), é através de seu envolvimento que os pais fornecem recursos emocionais essenciais ao desenvolvimento de um senso de competência. Esse envolvimento se traduz em atitudes de assistência ao desenvolvimento da criança, de encorajamento e reconhecimento aos seus esforços de

autonomia - exigindo que esta resolva seus problemas, mas mantendo-se disponíveis para dar assistência, caso precise - e a promoção de atividades sociais e culturais enriquecedoras. De uma forma mais simples, é praticar atividades como ler para a criança, brincar, passear, conversar com ela, ajudar em suas tarefas e interessar-se por seu mundo. O compartilhar dessas atividades lúdicas e as conversas entre pais e filhos, propiciam o desenvolvimento cognitivo e lingüístico que contribuem diretamente no processo de aprendizagem formal.

Um outro aspecto no ambiente familiar que contribui positivamente no processo de aprendizagem, diz respeito às regras e rotina. É importante que a criança seja cercada de constante (rotina), pois isso dará uma noção de limite e uma segurança à criança. Em decorrência de regras claras e da exigência de seu cumprimento, a criança aprende que há relações predizíveis entre suas ações e as conseqüências das mesmas.

Ainda com relação aos aspectos que influenciam a formação de uma dificuldade de aprendizagem devemos considerar também o contexto escolar.

Segundo Louro (2003), a própria escola produz diferenças. Desde o início da sua história a escola exerceu uma ação distintiva fora e dentro dela. Fora, separando os que tinham dos que, a ela, não tinha acesso; e dentro, através de classificações e hierarquizações. “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” (LOURO, 2003. p.57).

Na medida em que foi requisitada e conquistada por aqueles aos quais não havia sido dado acesso, a escola teve que mudar; mesmo assim, as diferenças continuaram a existir e serem produzidas.

A escola dita o que cada um pode, ou não, fazer. Separa os meninos das meninas, os grandes dos pequenos; através de seus símbolos aponta aqueles que devem ser imitados, etc. Dessa forma, sutil, produz o aprendizado de uma postura que culmina na constituição de identidades escolarizadas. Nesse processo, os sujeitos não são receptores passivos; eles se envolvem e são envolvidos respondendo, reagindo, recusando ou aceitando-o inteiramente, de acordo com a modalidade de aprendizagem que herdaram de sua família.

Fica claro, no desenvolvimento desse trabalho, como os vários fatores culturais influenciam o sistema familiar e como este segundo grupo determina, grandemente, as relações de seus membros com a cultura e com o saber. Temos, como consequência, um ciclo onde a cultura impõe a necessidade de uma aprendizagem eficaz por parte de seus membros e estes, por sua vez, sentem a necessidade deste aprendizado para poder ter a sensação de dominação dessa cultura. Aqueles que não conseguem se adequar a esse interjogo, ficam à margem, rotulados, e sofrendo as consequências de uma identidade formada em cima de uma dificuldade (no início ligada apenas a aprendizagem, mais tarde a todos os aspectos de sua vida). A demanda pode se tornar insuportável para esse indivíduo promovendo um fechamento ainda maior como opção a uma exposição a questões que este não consegue, de forma alguma, dar respostas.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGO A ACRESCENTAR

Chegando nesta etapa final de construção deste trabalho, algumas alegrias e inquietações, acreditamos que naturais, vêm à tona.

Mesmo depois de toda a resistência ao tema, por parte das famílias envolvidas, há uma grata satisfação em observar que, em decorrência da pesquisa realizada, podemos afirmar que a dinâmica familiar é um fator promotor de dificuldades de aprendizagem.

Observamos que as novas configurações familiares, hábitos, relacionamentos, segredos, mitos, alianças e os demais aspectos envolvidos na dinâmica familiar estão associados ao surgimento e/ou manutenção das dificuldades de aprendizagem presentes nos casos estudados e que estes fatores não se excluem ou alternam, mas podem se apresentar de forma associada.

Observamos ainda um outro fato interessante que foi a presença marcante dos avós maternos na educação das crianças envolvidas, bem como certa dificuldade dos pais, em decorrência do estilo de vida que levam, em se responsabilizarem sozinhos pela educação e manutenção de seus filhos. No entanto, destacamos que não se trata de pretendermos afirmar que este fator, por si só, seja responsável pelas dificuldades em pauta, até porque esta pesquisa além de não ter poder de generalização, também contempla casos onde essa presença e dificuldade não ocorrem.

Com relação às inquietações, referir-mo-nos àquelas pertinentes a todas as pesquisas que buscam compreender aspectos do grupo familiar. Sendo a família um campo tão vasto de pesquisa, enquanto espaço de articulação entre o privado e o público, nos deparamos, durante todo o processo de construção deste trabalho, com algumas questões que poderiam estar influenciando no surgimento ou na manutenção

das dificuldades de aprendizagem de seus membros. A primeira delas diz respeito à fase em que as famílias destas crianças com dificuldades de aprendizagem se encontram, ou seja, todas as famílias envolvidas se encontram na fase de aquisição. São pais ainda jovens que estão ‘construindo’ suas vidas familiares.

Uma segunda questão que merece ser considerada e que nos inquieta, diz respeito à falta de disponibilidade e de tempo das crianças para brincarem com os seus pais, em decorrência do acelerado ritmo de vida imposto a elas, desde cedo. As crianças da nossa época se vêm às voltas com agendas lotadas (suas e de seus pais) de compromissos, que vão da aula particular até nataçãõ, inglês ou terapia. Seu ingresso na escola se dá em épocas bem anteriores àquelas de antigamente, a cobrança por resultados ocorre desde muito cedo, não deixando muito espaço para a brincadeira.

Não podemos esquecer que a brincadeira constitui para a criança um esforço adaptativo, através do qual ela deve aprender tudo para sua sobrevivência sem a exigência de êxito. Dessa forma, através do brincar, o erro é aceito com mais facilidade, daí sua importância para o treino do convívio social e no trabalho com a criança que apresenta dificuldade de aprendizagem.

Ora, se é a brincadeira uma tarefa estruturante, como podemos conceber um desenvolvimento para a aprendizagem sem pressupor a brincadeira?

Não foi nossa pretensão esgotar o tema. Dessa forma, estas são questões que deixamos em aberto e que merecem novas pesquisas.

Como palavra final acreditamos que seja de extrema importância para se obter um bom prognóstico nestes casos de dificuldades de aprendizagem, dentre outros fatores, o fornecimento de modelos coerentes, ou ainda, claros para que as crianças possam se apoiar e seguir; a aceitação de suas dificuldades e possibilidades; o reforço de suas potencialidades e liberdade para sua brincadeira e processo criativo, enfim, de uma

dinâmica familiar que ofereça espaço para as potencialidades e aceitação das dificuldades.

REFERÊNCIAS:

AGOSTINHO, M. L.; SANCHEZ, T. M. **Família: conflitos, reflexões e intervenções.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

ARCKERMAN, N. W. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BOFF, L. **Identidade e complexidade.** Disponível em: <http://dhnet.org.br/desejos/textos/galaxy.html>. Acessado em 07 de agosto de 2006.

BOSSA, N. A. **Dificuldades de aprendizagem: O Que São? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHAMAT, L. S. J. **Relações vinculares e aprendizagem: um enfoque psicopedagógico.** São Paulo: Vetor Editora, 1997.

CERVENY, C. M. O. **A família como modelo: desconstruindo a patologia.** São Paulo: Editora Livro Pleno, 2000.

CERVENY, C. M. O. BERTHOUD, C. M. E. **Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

COELHO, H. M. M., **Um estudo sobre dinâmica familiar de crianças com dificuldades de aprendizagem em fase de alfabetização.** Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado em Psicologia Clínica. Recife: Universidade Católica de Pernambuco (não publicada), 2004.

COOL, C. PALÁCIOS, J. MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à psicologia.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e de sua Família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

IMBER-BLACK, E. **Os segredos na família e na terapia familiar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KROM, E. **Família e mitos: prevenção e terapia: resgatando histórias.** São Paulo: Summus, 2000.

LAROUSSE. **Grande dicionário Larousse cultural de língua portuguesa.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

LIMA, L. O. **Piaget: Sugestões aos Educadores.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

MATURANO, E. M. Ambiente familiar e aprendizagem escolar. In: **Revista Psicopedagogia**. nº 18, 1999, p. 21-26.

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

OSÓRIO, L. C. e VALLE, M. E. **Terapia de famílias**: novas tendências. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OSÓRIO, L. C. **Casais e famílias**: uma visão contemporânea. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

POLITY, E. (org.). **Psicopedagogia**: um enfoque sistêmico - Terapia Familiar nas dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Ed. Vetor, 2004.

POLITY, E. **Dificuldade de aprendizagem e família**: Construindo Novas Narrativas. São Paulo: Ed. Vetor, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: A Organização Escolar. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2003.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SALVARI, L. F. C. **A relação entre família e problemas de aprendizagem**: O que pensam os Psicólogos e Psicopedagogos? Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado em Psicologia Clínica. Recife: Universidade Católica de Pernambuco (não publicada), 2004.

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

STERNBERG, R. J. GRIGOTENKO, E. L. **Crianças rotuladas**: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PESQUISA

COMITÊ CIENTÍFICO DE PESQUISA – CCP
RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 004/2003, 06 de agosto de 2003

Recife (PE), 21 de setembro de 2005

C.I. CCP Nº 115/2005

Da: Profa. Dra. Aminda Saconi Messias
Coordenadora de Pesquisa

Para: Profa. Dra. Albenise de Oliveira Lima
Departamento de Psicologia

Prezada Professora,

Estamos devolvendo o parecer **RECOMENDADO** do relator *Ad-Hoc*, após a análise técnica-científica do Projeto de Pesquisa, cadastrado sob o **CCP 038/2005**, intitulado: **A DINÂMICA FAMILIAR COMO FATOR PROMOTOR DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.**

Informamos que o referido Projeto de Pesquisa já foi encaminhado para o relator do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNICAP.

Quaisquer dúvidas estamos à disposição.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Aminda Saconi Messias
Coordenadora de Pesquisa
Mat. 3464-4

CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Prezado(a) Senhor(a):

Eu, Jacy Cristina Cerqueira Araújo, mestranda da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, sob a orientação da Professora Doutora Albenise de Oliveira Lima, solicito sua colaboração no sentido de participar de entrevista(s) da pesquisa intitulada: “A Dinâmica Familiar Como Fator Promotor de Dificuldades de Aprendizagem”.

Com esta pesquisa objetivamos compreender como a dinâmica familiar produz dificuldades de aprendizagem em seus componentes e que medidas corretivas e preventivas podem e/ ou devem ser tomadas.

Esclarecemos que será mantido total sigilo a respeito das informações que forem prestadas por Vossa Senhoria e que, em nenhuma hipótese, haverá identificação dos participantes fora do âmbito da pesquisa.

Sua participação se limitará a responder a(s) entrevista(s). A técnica utilizada não implicará em nenhum tipo de prejuízo físico nem psicológico para Vossa Senhoria e, a este respeito, assumimos total responsabilidade.

Mestranda: _____

Jacy Cristina C. Araújo

Orientadora: _____

Albenise de Oliveira Lima

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EM ESTUDO SOBRE A DINÂMICA FAMILIAR COMO FATOR PROMOTOR DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS DA REDE PRIVADA DE ENSINO DA CIDADE DE MACEIÓ

Eu _____ abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade da orientadora Albenise de Oliveira Lima, professora da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, e da mestranda Jacy Cristina Cerqueira Araújo.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar que aspectos da dinâmica familiar atuam como fator promotor de dificuldades de aprendizagem em crianças de rede privada de ensino da cidade de Maceió.
2. Durante o estudo os pais da criança com dificuldades na aprendizagem, participarão de entrevistas, grupais e individuais, e responderão a um questionário preestabelecido.
3. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.
4. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa.
5. Os dados pessoais dos envolvidos na pesquisa serão mantidos em sigilo. Os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas, para alcançar os objetivos do trabalho exposto acima, incluindo sua publicação na literatura científica especializada.
6. Poderei contatar o Comitê de Ética da UNICAP para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa através do telefone (81) 3216-4000, o qual encaminhará o procedimento necessário.

Maceió, ____ de ____ 2005.

Voluntário

RG _____

Pesquisadora

Orientadora