

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

**CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO**

**AS INFLUÊNCIAS PARENTAIS FRENTE À DIFICULDADE DE
APRENDIZAGEM DO PONTO DE VISTA DA CRIANÇA**

Alessandra Cieri Dimberio

São Paulo, 2010

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

**CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO**

AS INFLUÊNCIAS PARENTAIS FRENTE À DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DO PONTO DE VISTA DA CRIANÇA

Alessandra Cieri Dimberio

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Faculdade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Fiamenghi Júnior

Linha de Pesquisa: Políticas de atendimento: campos de atuação, programas, recursos e intervenções especializadas abrangendo, preferencialmente, educação, saúde, seguridade social e trabalho

São Paulo, 2010

D582i Dimberio, Alessandra Cieri.

As influencias parentais frente à dificuldade de aprendizagem do ponto de vista da criança / Alessandra Cieri.Dimberio – 2010.
118 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) -
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.
Bibliografia: f. 91-107.

1. Influências parentais. 2. Crianças. 3. Dificuldades de aprendizagem. 4. Família. I.Título.

CDD 616.85889

Alessandra Cieri Dimberio

**AS INFLUÊNCIAS PARENTAIS FRENTE À DIFICULDADE DE
APRENDIZAGEM DO PONTO DE VISTA DA CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Distúrbios do
Desenvolvimento, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento.

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em: ____ / _____ / ____

Prof. Dr. Geraldo Fiamenghi Júnior (Orientador)

Prof^a Dr^a Maria Helena Melhado Stroili

Prof^a Dr^a Irani Tomiatto de Oliveira

DEDICATÓRIA

Ao meu marido e companheiro, **Guilherme C. Leal**, quem sempre me apoiou. E quem emprega forças para que meus sonhos jamais sejam abandonados.

Ao meu avô, pessoa sábia e incomparável, **Waldemar Cieri**, quem, com sua presença paterna e carinhosa, fez com que este e muitos sonhos da minha vida se tornassem reais.

AGRADECIMENTOS

Sobretudo, a **Deus** e **Nossa Senhora**, Seres a quem confio minha fé particular, quem gratuitamente me iluminam e conduzem cada passo de minha vida.

À minha amiga e irmã **Andressa**, pela cumplicidade, pela amizade, pelo apoio e, principalmente, pela admiração e pela confiança.

À minha avó **Leonor**, pela educação que sempre me deu, cheia de amor, de carinho e de ternura. Por ter um coração bom, puro e genuíno. E por ser, na essência, uma eterna criança.

À minha madrinha **Carla** por, em todos os momentos de minha história, ter deixado marcas que não têm preço, como amor, amizade, cuidado e proteção.

Ao **Colégio Santa Clara**, família a qual pertenço, que abriu as portas para este e os mais ricos trabalhos. Exemplo de Instituição que, assim como defende esta dissertação, coloca a criança em primeiro plano.

À **Irmã Maria Marta Aparecida Bellini**, quem com, acima de tudo, sua doçura e competência, transforma os lugares por onde passa em um mundo melhor.

À **Irmã Maria Aparecida Cândido**, quem, como dizem os alunos, está presente “em todos os lugares da escola ao mesmo tempo”, colocando-se como instrumento de paz e de crescimento.

A esta **equipe do Colégio Santa Clara**, também agradeço, entre outras bondades, pelo presente que me deu, de ter possibilitado a modificação do meu turno de trabalho, para que eu concluísse o Mestrado.

Ao **Prof. Dr. Geraldo Fiamenghi Júnior**, orientador desta dissertação, pela disposição solícita, desde o início, em me atender. Principalmente, por todo o empenho, a sabedoria e a valorização do aspecto humanitário.

Ao **Prof. Dr. Elizeu Coutinho de Macedo**, coordenação do Programa de Distúrbios do Desenvolvimento, quem respeitou minhas necessidades e abriu uma exceção, adaptando a organização do curso para que eu pudesse concluí-lo.

À Profa. Dra. **Maria Helena Melhado Stroili**, pela sabedoria e pela dedicação, sobretudo, por ser uma professora especial, que marca positivamente a vida dos alunos. E por ter feito parte de momentos especiais de minha trajetória acadêmica.

À Profa. Dra. **Irani Tomiatto de Oliveira**, pela sua atenção, pela seriedade, pelo discernimento e pelo apoio na construção deste trabalho.

A **TODAS AS CRIANÇAS**, claro, razão do meu trabalho, dos meus estudos e da minha alegria. São quem me ensinam as coisas mais importantes dessa vida e quem deixam todos os meus dias mais coloridos e felizes.

MUITO OBRIGADA!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha mãe, **Elizabeth Cieri**, minha eterna companheira e amiga, a responsável por minha felicidade e pela pessoa que eu me tornei.

É aquela que, incondicionalmente, tem os braços sempre abertos. Que seu coração sabe compreender. Que tem os olhos sensíveis. E que tua força e seu amor têm poderes invencíveis, dando-me as asas que eu precisava para voar.

É quem dá a vida por mim. E eu dou a vida por ela.

Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos.

Antoine de Saint-Exupéry

DIMBÉRIO, A. C. **As influências parentais frente à dificuldade de aprendizagem do ponto de vista da criança.** Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2010

RESUMO

Este estudo pesquisou cinco crianças repetentes, de idade entre 7 a 12 anos, sendo três do sexo masculino e duas do sexo feminino, do Ensino Fundamental I de uma escola particular da cidade de São Paulo, a fim de investigar manifestações de sua compreensão quanto às atitudes dos pais frente às suas dificuldades de aprendizagem, sob uma ótica psicanalítica. Descreve as análises do Desenho da Família e do Par Educativo produzidos por cada participante combinadas aos respectivos inquéritos. Os sinais mais presentes obtidos por meio das análises foram afastamento, timidez e sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente. A análise dos dados também mostrou que as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem demonstraram certos conflitos familiares significativos, como o distanciamento materno ou paterno. Os resultados apontam para o aprimoramento nas relações entre pais e filhos e a prevenção das dificuldades escolares.

Palavras-chaves: influências parentais, criança, dificuldade de aprendizagem, família.

DIMBÉRIO, A. C. **Parents' influences on learning difficulties: The child's point of view.** Master Thesis. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2010

ABSTRACT

This study has researched five retained children aged 6 to 12 years, three male and two female from Primary School attending a private school in São Paulo, aiming to investigate their comprehension of their parents attitudes concerning their learning difficulties, on a Psychoanalytic theoretical framework. It describes the analyses of the Family Drawing and the Educational Pair Drawing produced by each participant as well as the questioning of those drawings. Most common signs were shyness and feeling of inadequacy, or guilty due to inadequate behaviors. Data analysis also showed that children who presented learning difficulties presented significant family conflicts such as mother and father distance. Results point to enhancing parent and children relationships and prevention of school difficulties.

Keywords: parental influences, children, learning difficulties, family

SUMÁRIO

I. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVAS	12
II. REPETÊNCIA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	25
III. OS PAIS E AS DIFICULDADES ESCOLARES DA CRIANÇA	35
IV. A CRIANÇA E SUAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	46
V. CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENHO NO TRABALHO COM AS CRIANÇAS	52
VI. OBJETIVOS	58
VII. MÉTODO	59
VIII. RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
IX. INTEGRAÇÃO DOS RESULTADOS	84
X. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
XI. REFERÊNCIAS	95
XII. ANEXOS	112

I. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVAS

Quem não muda sua maneira adulta de ver e sentir e não se torna como criança, jamais será sábio.
Rubem Alves

Minha vida profissional é entrelaçada por duas grandes áreas do saber: a Psicologia e a Educação. E desde que ingressei na área pedagógica, há treze anos, a influência dos pais no processo de aprendizagem tem me chamado a atenção, me intrigado, pelo fato de ser muito significativa e transparecer em cada detalhe desse complexo processo educacional. Foi por este motivo que após a Graduação debruicei-me sobre os aspectos familiares, estudando sobre presença, funcionamento e compromisso da família e, inevitavelmente, alimentando minha inquietação, aumentando minha curiosidade.

Desta maneira, em busca de respostas, ingressei ao Mestrado.

Atualmente, divido minha rotina em duas profissões: sou professora de crianças que estão no início da vida acadêmica, em uma escola particular da cidade de São Paulo e psicóloga clínica em clínica interdisciplinar particular. Na verdade, a rotina não é dividida. É complementada, embaraçada e unificada por essas duas atuações.

Observo que os estudos em pedagogia e psicologia têm pesquisado as crianças com interesse, principalmente, pelas suas etapas de desenvolvimento, idades, pelos processos cognitivo, afetivo, social. E, de fato, inegavelmente, contribuem de maneira significativa para o acervo científico, as pesquisas que estabelecem a relação entre os fatores citados e as práticas educativas.

Contudo, noto que o foco principal está em torno de suas características, não de seu ponto de vista. Parece-me que a criança foi geralmente considerada um ser mais desprovido de subjetividade do que os adultos e que, sendo assim, sua opinião possui menor espaço de interlocução.

Na realidade, pouco se sabe sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a 'fala' apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. (...) No âmbito da Sociologia, há ainda resistência em aceitar o 'testemunho infantil' como fonte de pesquisa confiável e respeitável (QUINTEIRO, 2005, p.21).

Ora, alguns trabalhos sobre o cotidiano das crianças e as microculturas infantis (CORSARO, 1997; MAYALL, 1994), bem como a emergência de uma sociologia da infância (JAMES et al., 1998; MONTANDON, 1998; SIROTA, 1998), demonstram que as crianças sabem se expressar e que seus relatos acrescentam o que sabemos sobre os processos educativos. Além disso, o que elas pensam nem sempre é conivente com o que os pais pensam que elas pensam. Sobretudo, pensar e seu pensamento pode contribuir significativamente com os estudos existentes acerca do tema.

Pois a análise de crianças (...) não nos faz descobrir um ser mais simples mas uma outra complexidade; mais do que a atuação das pulsões em estado bruto ou os afetos numa forma rudimentar, ela nos mostra uma lógica tão sofisticada como a nossa mas com operações e, em parte, objetos diferentes. A psicanálise não pode senão levar a cabo a mesma revisão, dilacerante ou não, que, há alguns tempos, a etnologia empreendeu: o pensamento selvagem não é um pensamento primitivo (...) (PONTALIS, 1979, p. 12).

Além disso, quanto à relação entre pais e filhos, a criança não é passiva; ela seleciona, interpreta as experiências, avalia, elabora estratégias que provocam mudanças em suas relações com seus pais. Há um efeito da experiência da criança sobre as práticas que serão desenvolvidas no âmbito familiar.

Sob uma perspectiva sociológica, Borba (2005) descreve as crianças como atores sociais ativos, sendo ao mesmo tempo produtoras e produtos dos processos. E destaca os principais elementos sobre os quais a sociologia da infância, de um modo geral, se opõe neste trâmite social familiar:

- à visão restritiva da socialização como um processo unilateral em que as crianças se adaptariam aos dispositivos das instituições e dos agentes sociais;
- à visão de crianças como receptáculos vazios a serem preenchidos pelos conhecimentos, hábitos e valores necessários à sua transformação em adultos competentes;
- à concepção de criança como *ser fruto*, *vir-a-ser*, negativo da adultez;
- à concepção do processo de constituição do sujeito como um percurso linear, sendo a infância a primeira etapa da progressão da irracionalidade para a racionalidade, da imaturidade para a maturidade (BORBA, 2005, p. 19).

Investigar quais são os sentimentos, ideias e ações das crianças na relação parental frente à dificuldade de aprendizagem, sem dúvida, passa pela consideração do ponto de vista delas, pela compreensão de como elas vivem, avaliam e interpretam tal processo. Isto pode levar a uma contribuição importante para as construções pedagógicas teórico-práticas do campo do Ensino Fundamental I, o relacionamento parental, o entendimento dos pais quanto às dificuldades de seus filhos e a transformação da cultura em desenvolvimento em nossa sociedade, desde que se realizem análises e interpretações sistemáticas com base nos dados recolhidos das vozes/ações das crianças que apresentam indícios de dificuldades de aprendizagem, ao que se propôs esta pesquisa.

Nesta perspectiva, Ferreira (2004), aponta quatro maneiras de se pesquisar crianças: a investigação que toma a *criança como objeto*, ou seja, é vista como alguém que age a partir da influência dos adultos; a perspectiva que considera a *criança sujeito*, mas que a julga de acordo com suas competências sociais e

capacidades cognitivas, as quais se dão em função da idade, tomada como sinônimo de desenvolvimento e maturidade; o tipo de investigação que considera a criança como *atores sociais*, que tem como centralidade “o estatuto da autonomia e da equidade conceptual da criança e a simetria ética com os adultos” (p. 114); finalmente, a pesquisa que também considera a criança como ator social e a inclui como *participante ativa*, envolvendo-a no processo de pesquisa, informando-a, ouvindo-a, consultando-a, tornando co-pesquisadora.

Visto que estes modos de realizar pesquisa com e sobre as crianças trata-se mais de uma visão didática que objetiva facilitar o entendimento a esse respeito e que, como avisa Ferreira (2004), tais diferentes perspectivas não são estanques, mas podem ser combinadas em uma mesma pesquisa, é possível afirmar que a pesquisa aqui sistematizada transita, sobretudo, entre os últimos dois modos investigativos.

Um tipo similar de participação no processo de pesquisa é descrito por Alderson (2005). Para ela, dar espaço para que as crianças participem como co-pesquisadores, é fazer com que falem em seu próprio direito, a seu favor, superando uma visão de que são imaturos, incapazes de compreender determinados questionamentos e de contribuir com depoimentos e manifestações.

(...) um dos maiores obstáculos ao se fazer pesquisa com crianças, é infantilizá-las, percebê-las como imaturas e, com isso, produzir provas que apenas reforçam as idéias sobre as sua incompetência. Isso pode incluir ‘falar com condescendência’, usar palavras e conceitos simples demais, restringi-las a dar apenas respostas superficiais, e envolver apenas crianças inexperientes e não as que têm experiências relevantes intensas e poderiam dar respostas muito mais informadas (ALDERSON, 2005, p. 423).

Sarmiento (2000) afirma ainda que uma perspectiva de pesquisa voltada para a compreensão dos significados do que as crianças dizem, pensam e realizam em uma sociedade da qual elas também são parte como sujeitos de direitos e de saberes, superando a ideia de serem socialmente imaturos, deve se constituir de *reflexividade investigativa*, quer dizer, a interpretação mútua de adultos e crianças no processo de pesquisa que exige do pesquisador um olhar analítico sobre si próprio como condição para a produção de conhecimento.

Segundo Quinteiro (2005, p. 28), esse conceito de reflexividade metodológica reporta aos pressupostos epistemológicos do interpretativismo crítico que tem como princípio central a ideia de que o adulto pesquisador não deve projetar seu olhar sobre as crianças, “colhendo delas apenas aquilo que é reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações”.

Neste sentido, o presente trabalho buscou ser um suplemento de sentido às pesquisas nesta perspectiva. Ao levar em consideração o ponto de vista da criança e o significado que atribui à sua realidade, a pesquisa pode dar um outro sentido à influência da educação parental.

É importante salientar que o ponto de vista de criança é aqui entendido como as diferentes reações que ela teve diante das intervenções da pesquisa. A análise do conteúdo considerou o nível manifesto, precisamente, o que foi exteriorizado (o verbal é o principal elemento), e o nível latente, procurando captar sentidos implícitos (sentimentos, emoções, pensamentos, vivências). Assim sendo, a análise partiu da informação manifesta para então dirigir-se ao nível latente, às vezes, captando algo de que nem ela tinha consciência plena.

Os níveis manifesto e latente estão relacionados às ênfases na objetividade ou na subjetividade, entre as quais oscila a análise de conteúdo. O nível manifesto corresponde a uma leitura representacional, na qual se procura a inferência direta do que a criança quis dizer. Porém, a busca de uma compreensão mais profunda não pode ignorar o conteúdo latente das mensagens, revelado antes pelo não dito que pelo expresso. Isto corresponde a uma leitura que capta nas entrelinhas motivações indizíveis ou inconscientes, reveladas por discontinuidades e contradições, por exemplo (LINCOLN, GUBA, 1982).

Segundo Lincoln e Guba (1982), a dimensão da objetividade-subjetividade não questiona a objetividade ou a subjetividade do pesquisador. Corresponde à forma de categorização, pois categorias conceituais podem ser estabelecidas *a priori* para serem aplicadas ao texto, a abordagem objetiva, ou podem constituir-se num processo indutivo, reconstruindo as categorias usadas pelos sujeitos para expressarem suas próprias experiências e visão de mundo, a abordagem subjetiva.

Afirmam ainda os mesmos autores que a ênfase na subjetividade não é inconciliável com o rigor científico. Este não exclui nem substitui sentidos latentes e intuições não quantificáveis. A análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, ultrapassa o nível manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural.

Logicamente, para se ter uma noção satisfatória das influências parentais frente às dificuldades escolares é importante avaliar múltiplos elementos presentes no cotidiano familiar e infantil, como o contexto em que a criança está

inserida. Contudo, esta pesquisa não teve como objetivo investigar toda a complexa relação parental frente às questões acadêmicas e todos os elementos envolvidos nesta relação. Isto demandaria um tempo significativamente superior do que o disponível na duração do curso de Mestrado. A pesquisa se ateve, portanto, a investigar sinais de como as crianças compreendem a relação parental quanto às suas dificuldades escolares. É também um convite para que surjam pesquisas subseqüentes sobre o tema, envolvendo o ponto de vista da criança para que se possa dar conta de toda a complexidade das influências parentais frente à dificuldade de aprendizagem da criança.

Estudos sobre influências dos pais alegam que suas condutas influenciam a personalidade e diversas características dos filhos. Há estudos que relacionaram o desenvolvimento da criança e os estilos educativos no plano de sua personalidade assim como no de suas relações com os outros. Baumrind (1966, 1971), por exemplo, que definiu os estilos educativos *autoritário*, *permissivo* e *equilibrado* (*authoritative*), mostrou que filhos de pais autoritários são menos competentes no plano escolar. Outros estudos testaram essas mesmas hipóteses com outras características e chegaram a resultados parecidos (DORNBUSCH et al., 1987).

Contudo, apesar de se admitir a existência dos efeitos das práticas educativas dos pais sobre as crianças, eles não são objetivos e não se pode dizer qual estilo educativo é melhor ou pior ou qual produz bons ou maus resultados. Tudo depende dos contextos e das situações. O que podemos fazer é investigar características desses efeitos para que busquemos maiores esclarecimentos a cerca do tema e, assim, a estrutura familiar seja valorizada, bem como a presença dos pais.

Portanto, as iniciativas que se propõem a retomar e a revalorizar a estrutura familiar são sempre bem-vindas, pois, apesar de seus detratores, apesar de seus problemas, é a única possibilidade de formação e manutenção da identidade humana e a matriz do desenvolvimento da personalidade (FIAMENGHI, 2002, p. 29).

No que diz respeito à influência parental durante o processo escolar, Ausubel (1982) propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados para que construam estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que possibilitam descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem eficaz e prazerosa. Assim, o acúmulo de conhecimento provocado por atitudes parentais compõe os conhecimentos prévios. Estes, portanto, possibilitarão (ou não) a aprendizagem de outros conhecimentos, ou seja, são decisivos para o progresso escolar que a criança terá.

Já Baumrind (1971), permite-nos identificar em seus estudos duas dimensões distintas na interação de pais e filhos: as práticas educativas e os estilos parentais. As práticas educativas referem-se às estratégias utilizadas pelos pais para atingir objetivos específicos em diferentes domínios (acadêmico, social, afetivo) sob determinadas circunstâncias e contextos. O uso de explicações, de punições ou de recompensas constitui exemplo dessas práticas. O estilo parental refere-se ao padrão global de características da interação dos pais com os filhos em diversas situações, que geram um clima emocional que favorece maior ou menor progresso na vida escolar.

Mikulecky (1996) afirma que as interações entre pais e filhos são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades literárias da criança. Suas

pesquisas indicam que a forma como cada pai fala com a criança, por exemplo, pode relacionar-se com a capacidade de leitura que ela terá, quanto com o tempo que ela mobilizará para desenvolver seu repertório cultural. Ou seja, o jeito de cada pai se comunicar pode contribuir para que a criança seja bem sucedida ou tenha dificuldades no processo escolar e acadêmico.

A identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas instituições escolares vem crescendo, embora há muitos anos se reconheça a relevância de tais problemas. De acordo com os dados da UNESCO, a retenção escolar no Brasil está entre as maiores da América Latina (ESTADO DE SÃO PAULO, 1997), sendo o percentual de repetência na primeira série do 1º grau de aproximadamente 54%, o que contribui para o atraso escolar e como consequência, para a evasão escolar.

A Tabela a seguir mostra alguns exemplos de como a repetência é alta no Brasil.

Tabela 1 – Taxas Anuais de Repetência para o Brasil e Alguns Grupos Populacionais Segundo a Série (em porcentagem da matrícula)

		Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste
Série	Brasil	Urbano de Renda Alta	Urbano de Renda Baixa	Rural de Renda Baixa
1	52,4	37,4	63,6	73,9
2	34,2	24,7	38,9	52,4
3	26,5	23,3	21,5	50,4
4	21,5	17,3	23,1	48,7
5	31,8	30,4	49,0	48,4
6	19,2	23,0	46,4	25,5
7	16,5	16,1	37,7	38,6
8	19,5	13,6	49,6	55,8

Fonte: Modelo PROFLUXO, aplicado aos dados da PNAD-82.

Frente à nossa realidade, em que se evidencia o alto índice de fracasso escolar, é fundamental compreender as dificuldades correlatas.

A idade das crianças sujeitos desta pesquisa variou entre os seis e doze anos, já que são alunos de Ensino Fundamental I. Essa faixa etária é tida como um período de consolidação das conquistas socioemocionais e cognitivas. A conclusão da Educação Infantil e o ingresso ao Ensino Fundamental é uma fase crucial, pelo acúmulo de novas demandas, acadêmicas e interpessoais. Por isso, a primeira etapa do Ensino Fundamental é muito importante na vida escolar da criança, motivo em ser enfatizada neste estudo.

Segundo Funayama (2005), para obterem bom desempenho escolar, a principal ação exigida da criança é a atenção (atentar) e a concentração (concentrar) que, abaixo dos seis anos, está voltada para aspectos salientes de estímulos externos, novos. Abaixo dos seis anos, a atenção da criança ainda é imatura e multidimensional, o que a torna inquieta quando comparada com crianças de outras faixas etárias. Geralmente, é somente a partir dos sete anos, quando a criança está ingressando ao Ensino Fundamental I, que a atenção da criança se modifica e passa a ser regulada por processos lógicos internos, promovendo nela a procura seletiva por estímulos de interesse e, a partir daí, a criança já sabe quando e como prestar atenção.

Então, por ser uma fase notória no trajeto acadêmico, até por conta da alfabetização no primeiro ano, a expectativa dos familiares envolvidos e, inclusive, da própria criança, tende a ser elevada, focalizando as dificuldades decorrentes da aprendizagem como os elementos de destaque, senão os principais do processo.

Diversos estudos têm demonstrado que crianças com dificuldades de aprendizagem têm sua percepção mais negativa sobre o seu próprio comportamento quando comparadas a crianças que têm rendimento satisfatório e quando comparadas àquelas que têm baixo rendimento, mas não são identificadas como tendo dificuldade de aprendizagem (BELTEMPO, ACHILE, 1990; CLEVER, BEAR, JUVONEN, 1992; LEONDARI, 1993; JACKSON, BRACKEN, 1998).

González Cabanach e Valle Arias (1998) afirmam que experiências familiares negativas, quando se repetem freqüentemente por um longo período, diminuem o autoconceito escolar das crianças, suas expectativas de auto-eficácia, sua motivação e seu esforço, gerando esses sentimentos nas áreas sociais, provocando um retraimento, um comportamento desadaptativo e inadequado.

A dificuldade escolar pode gerar um círculo vicioso do fracasso, ou seja, quanto mais a criança se sente inferiorizada, mais ela estará suscetível ao insucesso, e menos poderá obter aprovação a partir de seu desempenho (LINHARES et al, 1993).

Mas e os pais quanto a esse complexo emaranhado?

O manejo das dificuldades de aprendizagem não se constitui em tarefa fácil. Lidar com o insucesso escolar, com o baixo rendimento, e com as múltiplas implicações para a avaliação dos pais sobre a criança e para a auto-avaliação da própria criança constitui-se em tarefa desafiadora para a qual não se tem ainda uma resposta acabada e pronta, o que aponta para a necessidade de buscar alternativas que possam minimizar tal situação.

O que é certo é que família e escola são os principais sistemas de apoio com que a criança conta para enfrentar o desafio escolar. Nessa equação, a escola

funciona como um marco de inserção que reproduz e atualiza o contexto sociocultural mais amplo, explicitando papéis sociais e exigências formais de aprendizagem... colocando [as crianças] em contato com novas oportunidades e proporcionando-lhes uma ampliação do universo de interação com adultos e crianças (MARTURANO e LOUREIRO, 2003, p. 262).

A família, por sua vez, fornece a base segura de estabilidade emocional e uma gama de recursos de apoio, como o envolvimento positivo na vida escolar da criança, a valorização de seus esforços e a oferta de experiências educacionais e culturais enriquecedoras (BOYCE, 1985; BRADLEY, CALDWELL, ROCK, 1988; GROLNICK, RYAN, 1992).

O suporte para o desenvolvimento escolar se realiza através do envolvimento direto dos pais com a vida acadêmica dos filhos. São exemplos dessa modalidade de suporte, a disposição de espaço e tempo adequado em casa para a realização dos deveres escolares, a exigência de cumprimento desses deveres, a comunicação regular com o professor e uma rotina de horários para as atividades diárias básicas. Esses diversos indicadores de envolvimento parental têm sido relacionados a um melhor desempenho escolar durante a meninice, ou seja, a faixa etária correspondente à primeira etapa do Ensino Fundamental I (STEVENSON, BAKER, 1987; KELLAGHAN, SLOANE, ALVAREZ, BLOOM, 1993; FAN, CHEN, 2001), podendo contribuir, inclusive, para atenuar fatores diversos contextuais negativos, como os efeitos da desvantagem econômica sobre o desempenho.

O apoio ao progresso reflete uma disposição dos pais para investir tempo e recursos em arranjos da vida familiar que têm como objetivo o crescimento dos filhos em sentido amplo. Pais que dedicam à criança parte do seu tempo, proporcionando-lhe atividades educacionais e culturais enriquecedoras, favorecem o desenvolvimento cognitivo, o desempenho escolar e o ajustamento interpessoal (BRADLEY, CORWYN, 2002).

Enfim, a influência parental frente à dificuldade escolar do filho é algo de suma importância, que permeia estruturas familiares e merece atenção de estudos que têm como objetivo construir caminhos que conduzam a sociedade atual a esclarecimentos e reflexões.

Esse estudo preza pelas relevâncias social e científica. Social, pois compreendendo a realidade, podemos modificá-la, promovendo a melhoria da relação entre pais e filho(s) frente à dificuldade escolar e o esclarecimento da sociedade perante essa trama. Científica, pois colabora e complementa estudos realizados até então, trazendo dados e informações relevantes a respeito do tema.

II. REPETÊNCIA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.
John Dewey

Sabe-se que, no Brasil, o campo das dificuldades de aprendizagem é uma manifestação do fracasso escolar, caracterizado pela evasão escolar e repetência (SISTO, 2001).

Como já mencionado, o número de casos de repetência no Brasil é um dos maiores da América Latina (ESTADO DE SÃO PAULO, 1997). Sendo assim, vale refletir acerca do assunto.

Os efeitos da repetência sobre o aluno dependem de características individuais, como idade, empenho, esforço, considerando que, para algumas crianças, refazer o ano pode ser importante, constituindo um alerta ou uma nova oportunidade de aprender. Contudo, assim como as próprias dificuldades de aprendizagem, há muitos efeitos negativos. Entre esses efeitos, estão o aumento do desinteresse e redução na auto-estima, fazendo com que os alunos se sintam incapazes, inferiores, fracassados, possibilitando até mesmo a desistência da escola, uma vez que eles já vão para o ano seguinte desmotivados. Ribeiro (1993, p. 72) afirma "...a repetência é, em si mesma, uma das principais causas da repetência...".

Mas, se a repetência tem repercussões tão negativas, qual seria a sua função?

A função mais freqüentemente apontada por 30 professores que lecionam em turmas de 3ª a 5ª série do ensino fundamental de escolas públicas do Município do Rio de Janeiro é a de suprir deficiências, de dar uma nova oportunidade para o aluno fixar conceitos não aprendidos. Outras funções são as de diagnóstico, de amadurecimento e de punição (MAZZOTTI, 2003).

A repetência escolar, para Freitag (1986), é algo que ocorre devido a fatores negativos que as crianças encontram na escola, como professores mal remunerados, aplicação de currículos inadequados e falta de equipamentos. Aliás, características da instituição escolar possuem influência em casos de repetência. Diversos fatores podem contribuir, como a formação insuficiente de docentes, baixos salários, descaso físico com o espaço escolar, negligência com relação às condições de seu funcionamento, critérios clientelistas na indicação de cargos-chaves, pobreza material, ineficácia do papel docente e até erro na avaliação escolar. Esta, inclusive, é uma questão que deve ser tratada com clareza, a do processo de avaliação que está presente em todos os aspectos da vida escolar, pois o sistema de avaliação é uma das causas mais problemáticas da prática pedagógica (VIANNA, 1987).

Não há dúvida de que o sistema educacional brasileiro sofre problemas sérios. Tanto é que apenas dois quintos das crianças de faixa etária de sete a catorze anos finalizam as quatro séries iniciais e menos de um quarto finalizam-nas sem repetência. Quase dois terços dos alunos estão acima da faixa etária correspondente à sua série e somente 13% completam o curso com idade adequada, sendo que a maioria dos alunos repetentes é proveniente de camadas sociais desfavorecidas (PILATI, 1994).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), fora da escola, os alunos não têm as mesmas oportunidades de acesso a certos objetos de conhecimentos que fazem parte do repertório escolar. Isso influencia o modo como atribuições são significadas aos objetos de conhecimento na situação escolar: alguns alunos poderão estar mais avançados na reconstrução de significados de que outros, em ritmos diferentes de aprendizagens. Sem contar que os professores podem ser levados a rotular alguns alunos como mais lentos do que outros, estigmatizando aqueles que se iniciam na interação com os objetivos do conhecimento escolar.

A questão sócio-econômica em que vivem as crianças brasileiras é um fator preponderante, pois muitas delas moram distantes da escola, falta transporte para o deslocamento, necessitam trabalhar para o sustento da família, falta de roupas, material escolar, má alimentação, etc.

Condições sociais desfavoráveis são fatores que levam ao desinteresse pelo estudo e, em conseqüência, à reprovação. Crianças pobres, desnutridas, com problemas de saúde, sem base de conhecimentos e sem assistência da família faltam muito e, como só contam com a escola para aprender, não têm condições de dominar os conteúdos mínimos exigidos para aprovação (VIANNA, 1987).

Muitas vezes, família é responsabilizada pela repetência da criança, não só por não oferecer o acompanhamento individualizado nas tarefas escolares, mas também por contribuir para o desinteresse do aluno, na medida em que não estimula nem cobra dos filhos um bom desempenho escolar. Na visão dos professores, o que distingue o aluno repetente daquele que consegue passar de ano é justamente essa falta de interesse, de empenho, de força de vontade, o que,

para muitos professores é um reflexo do desinteresse da família, que não supervisiona e não cobra o rendimento escolar (MAZZOTTI, 2003).

E, em diversos casos, tais características individuais como distração, falta de interesse, falta de atenção, causam a repetência. Dentre as causas, também se encontram as dificuldades de aprendizagem.

Quando se fala sobre dificuldades de aprendizagem, não se pode deixar de considerar que, historicamente, a atenção nesse campo era mais voltada às crianças, devido, ou à defasagem em diversas matérias específicas, ou a um comportamento considerado inadequado. De certa forma, eram esses os critérios que orientavam a classificação de crianças com dificuldades de aprendizagem.

O estudo desse assunto teve seu início em 1800, porém a expressão 'dificuldades de aprendizagem' passou a ser usada com maior freqüência em 1960 para caracterizar uma gama de incapacidades relacionadas ao insucesso escolar (ALMEIDA, 2002; SCHIAVONI, 2004; ZUCOLOTO, 2001).

Desde então, o assunto passou a representar o foco de interesse de muitos estudos e inúmeras definições para o termo foram sendo criadas, como nos exemplos a seguir.

Há quem caracterize as dificuldades de aprendizagem como sendo, geralmente, decorrentes de aspectos secundários ou naturais passíveis de mudanças através de recursos de adequação ambiental. Mesmo as teorias mais organicistas e baseadas na neuropsicologia, como afirmam Ratey e Sorgi (1992), admitem que os distúrbios mentais, mesmo brandos, podem se tornar muito piores em respostas a um ambiente cheio de ruídos. Este é um dos importantes motivos pelos quais os pais são responsabilizados pelos problemas dos filhos; porque o

nível de funcionamento parental sempre altera o problema – com base biológica ou não – do filho. A criança hiperativa se tornará mais hiperativa, a deprimida mais deprimida, a autista mais autista, quando a família colabora para que seja dessa maneira.

Já, segundo Rebelo (1993), as dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos, ou barreiras, encontrados por alunos durante o período de escolarização, referentes à captação ou assimilação dos conteúdos propostos. Eles podem ser duradouros ou passageiros e mais ou menos intensos e levam alunos à reprovação.

Audrey Souza (1995) refere-se à dificuldade de aprendizagem como sendo um impedimento de um bom desempenho intelectual, vinculado a problemáticas emocionais associados a conflitos familiares não explicitados.

Outro ponto é que crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar menos habilidades sociais que seus colegas sem dificuldades de aprendizagem, e estas podem persistir ao longo da vida escolar (VAUGHN, HAAGER, 1994). Ou seja, a dificuldade escolar pode gerar um círculo vicioso do fracasso, ou seja, quanto mais a criança se sente inferiorizada, mais ela estará suscetível ao insucesso, e menos poderá obter aprovação a partir de seu desempenho (LINHARES e cols., 1993).

Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem se apresentam associadas a problemas comportamentais e emocionais. A concomitância destas dificuldades é considerada bastante freqüente (LINHARES, PARREIRA, MATURANO, SANTANNA, 1993; GRAMINHA, 1994; MARTINI, BUROCHOVITCH, 1999). De modo geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento

são descritas como menos envolvidas com as tarefas escolares que os seus colegas sem dificuldades.

Dockrell e McShane (1997) defendem que as dificuldades de aprendizagem sejam referentes a aspectos específicos, ou seja, a criança apresenta problemas em alguma área particular como a escrita, por exemplo, ou em aspectos gerais, como ocorre quando a aprendizagem é mais vagarosa do que o normal em diversas atividades.

Roeser e Eccles (2000) relatam que as dificuldades emocionais e comportamentais, por sua vez, influenciam problemas acadêmicos e estes afetam os sentimentos e os comportamentos das crianças. Tais dificuldades podem expressar-se de forma internalizada ou externalizada. Segundo esses autores, as crianças caracterizam problemas emocionais e comportamentos internalizados apresentam baixo desempenho escolar e relacionam isso à incompetência pessoal demonstram sentimentos de vergonha, reduzida auto-estima e distanciamento do processo de aprendizagem. As que atribuem os problemas acadêmicos à influência externa experimentam sentimentos de raiva, distanciamento do processo acadêmico e hostilidade em relação aos outros. Relatam ainda que os sentimentos de frustração, inferioridade, raiva e agressividade diante do fracasso escolar podem resultar também em problemas comportamentais.

Smith e Strick (2001) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem ser classificadas como naturais ou secundárias. As naturais são aquelas em que as causas estão relacionadas a fatores como a escola (proposta pedagógica),

pouca assiduidade da criança e aspectos referentes à família. Geralmente essas dificuldades são transitórias e tendem a ser superadas.

Os mesmos autores destacam as deficiências que mais tendem a causar problemas acadêmicos, que são a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade de fixar a atenção. Porém, alegam que definir uma criança com dificuldades de aprendizagem é muito complexo, pois envolve uma multiplicidade de conceitos, dados, construtos, modelos e hipóteses, além de questões ligadas à maneira de fazer o seu diagnóstico.

Enfim, em decorrência, justamente, desta variedade de teorias, modelos e definições que visam esclarecer esse problema, as dificuldades de aprendizagem se constituem como uma das áreas mais complexas de se conceituar.

Portanto, até hoje, não existe uma definição comum sobre o que vem a ser uma dificuldade de aprendizagem, como e porque ela se manifesta. Uma das manifestações mais evidentes é o baixo rendimento escolar, o que não necessariamente indica que a criança tenha dificuldade de aprendizagem. Podem ser caracterizadas como transitórias ou permanentes. É possível ocorrer a qualquer momento no processo de ensino-aprendizagem e correspondem a déficits funcionais superiores, tais como, cognição, linguagem, raciocínio lógico, percepção, atenção e afetividade (BERMEJO, LLERA, 1997).

O conceito sugerido pelo Comitê Nacional Americano de Dificuldade de Aprendizagem (1988) define dificuldade de aprendizagem como um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldade na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou

habilidades matemáticas. Essas desordens são intrínsecas ao sujeito e ocorrem por período(s) na vida. Nesse sentido, é natural que toda criança passe por momentos de dificuldades de aprendizagem, como sendo parte de seu processo natural de desenvolvimento em cada ano escolar.

As DA constituem um ou mais déficits nos processos essenciais da aprendizagem que necessitam de técnicas especiais de educação. As crianças com DA apresentam discrepância entre o nível da realização esperado e o atingido em linguagem falada, leitura, escrita e matemática (definição por discrepância). As DA não são devidas a deficiências sensoriais, motoras, intelectuais, emocionais e/ou a falta de oportunidade de aprendizagem (NATIONAL JOINT COMMITTEE OF LEARNING DISABILITIES, 1988).

Contudo, por se tratar de uma visão mais moderna e integrativa, a presente pesquisa adota a definição sugerida por Polity (2001a), que nomeia a dificuldade de aprendizagem como um conjunto de sinais, de origem biopsicossocial, calcados em constituintes básicas: a criança, a família, a escola e o meio social.

A etiologia das dificuldades de aprendizagem é diversa e pode envolver fatores orgânicos ocorrendo, na maioria das vezes, uma inter-relação entre os fatores intelectuais/ cognitivos, emocionais e orgânicos, levando até mesmo em conta instrução insuficiente ou inapropriada (POLITY, 2001).

A autora ressalta a necessidade da atenção de várias áreas do conhecimento humano para a análise do assunto, sendo que nenhuma área deve se sobrepor a outra. A educação é um fenômeno muito complexo para ser vislumbrada somente pela pedagogia, ou pela psicologia ou pela medicina. Dessa maneira, é preciso reconhecer que a dificuldade de aprendizagem tem origem, causas e desenvolvimento múltiplos, o que exige do profissional a pesquisa em áreas distintas do conhecimento (POLITY, 2001).

É também importante lembrar que o professor também tem uma influência importante nas dificuldades de aprendizagem. Polity (2002) o observa como figura mais experiente, que sabe refletir, agir, informado sobre os conhecimentos científicos, mas que sabe reconstruí-los.

O processo de ensino e aprendizagem implica em várias áreas do conhecimento humano, sendo que nenhuma área se sobrepõe a outra. A educação é um fenômeno muito complexo para ser vislumbrada somente pela pedagogia, ou pela psicologia, ou medicina. Dessa forma, é preciso reconhecer que a dificuldade de aprendizagem tem origem, causas e desenvolvimento múltiplos o que exige do profissional pesquisa em áreas distintas do conhecimento (POLITY, 2001). Faz-se necessário um trabalho que considere todas as dimensões implicadas, dentre as quais a psicologia se faz presente.

Segundo a autora, é preciso evitar o que ela denomina *problemas de ensinagem*, pois muitas vezes o professor não sabe como lidar com o processo de ensino, o que não significa que não sabe lidar com os conteúdos que deve ensinar. Muitos encontram dificuldades de relacionamento e/ou de comunicação com alguns alunos, o que acaba por interferir ou impedir o desenvolvimento de processo de ensino. Assim, processo de aprendizagem e de ensinagem são processos relacionais. Ensinar e aprender vai além da transmissão do conteúdo, do cumprimento do planejamento. Ensinar e aprender constitui-se num processo de aprender a relacionar-se com o outro. É por conta disso que é preciso olhar para ver (POLITY, 2002).

É com disposição que pretendo acolher o sujeito da ensinagem: sem tentar catalogá-lo em compartimentos fechados, mas inserí-lo em um

novo paradigma que permita pensá-lo em toda sua complexidade. E que faça sentido no contexto de construção de conhecimento , a partir do qual penso as ambivalências, as incertezas, as insuficiências, reconhecendo ao mesmo tempo seu caráter central e periférico, significante e insignificante (POLITY, 2002, p.34).

III. OS PAIS E AS DIFICULDADES ESCOLARES DA CRIANÇA

Toda a doutrina social que visa destruir a família é má, e para mais inaplicável. Quando se decompõe uma sociedade, o que se acha como resíduo final não é o indivíduo, mas sim a família.
Victor Hugo

Família e escola são os principais sistemas de suporte com que a criança conta para viver.

Como já colocado, em linhas gerais, a escola

funciona como um marco de inserção que reproduz e atualiza o contexto sociocultural mais amplo, explicitando papéis sociais e exigências formais de aprendizagem... colocando [as crianças] em contato com novas oportunidades e proporcionando-lhes uma ampliação do universo de interação com adultos e crianças (MARTURANO, LOUREIRO, 2003, p. 262).

Por sua vez, a definição do termo família encontrada na literatura tem por base os conceitos advindos da Antropologia, da Sociologia ou da Psicologia.

Segundo Berenstein (1988), nas definições antropológicas, o foco de interesse do estudo sobre famílias consiste na estrutura das relações, isto é, o grau e a natureza do parentesco. A estrutura elementar de parentesco inclui três tipos de vínculos, o consangüíneo (entre irmãos), de aliança (marido e esposa) e de filiação (pais e filhos).

As definições sociológicas centralizam-se em tipologia familiar, que inclui família nuclear ou de orientação (composta por pai, mãe, os irmãos e as irmãs), família de procriação (formada pela pessoa, seu marido/esposa, filhos), entre outras configurações. A família pode ser compreendida a partir do número de integrantes e da sua extensão, que determinam mudanças estruturais e

ampliações no tamanho e na forma do grupo familiar, isto é, as reorganizações depois de mortes, divórcios e novos casamentos.

As definições psicológicas descrevem o grupo familiar como um conjunto de relações. A família pode ser vista como totalidade, sistema ou grupo formado por pessoas que se relacionam entre si, por parentesco e/ou por se considerarem pertencentes àquele contexto. Tais relações, idealmente, se caracterizam por união e por influência recíproca direta, intensa e duradoura (LAING, 1983).

Winnicott (1993) ressalta a necessidade do indivíduo, desde bebê, ter um contato afetivo familiar contínuo advindo de uma figura constante – a mãe, por exemplo – com a qual estabelecerá relações de apego que vêm assegurar e favorecer seu desenvolvimento biopsicoafetivo.

Enfatiza a importância desta maternagem que pode ser conceituada como o conjunto de cuidados atribuídos ao bebê que objetiva suprir suas necessidades. Estas, por sua vez, são compreendidas, ainda segundo as definições de Winnicott (1999a; 1999b), como: necessidade de *holding*, que significa não somente o ato de segurar o bebê, mas contê-lo emocional e fisicamente; de *handling*, que se refere aos cuidados de manuseio do bebê; e, ainda, de ‘apresentação do objeto’, sendo o cuidador tido como ‘objeto libidinal’ que satisfaz as necessidades do bebê. O cuidador, segundo o autor, deve ser capaz de perceber como o bebê está se sentindo, reconhecendo, assim, sua subjetividade. Se assim for, o bebê tende a desenvolver-se de maneira saudável nos diferentes aspectos de sua vida: biológico, psicológico, afetivo, social. E, em consequência, terá mais condições de desenvolver um bom desempenho ao longo de sua vida, inclusive, acadêmico.

Cada um dos dois sistemas – escola e família – possui objetivos próprios e contam com estratégias diferenciadas, porém têm em comum um papel essencial: são os responsáveis pela educação da criança.

Segundo a etimologia, a palavra ‘Educação’, do latim ‘educere’, significa extrair, tirar, desenvolver. Rodrigues (2001) em sua obra, realizando um estudo da questão da educação na argumentação de vários teóricos (Marx, Durkheim, Weber) define aspectos importantes do ato de educar, em termos da experiência cotidiana das pessoas, do desenvolvimento da personalidade e de sua sobrevivência. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter, uma atividade criadora, visando a realização de todas as potencialidades humanas, abrangendo o homem integral. E, Durkheim (1975) aponta que, essencialmente, a educação é a ação permanente exercida junto às crianças, pelos pais e mestres.

Pela significativa importância que escola e família possuem na educação de uma criança, esses dois elementos devem ser complementares, congruentes, somatórios. É primordial a relação da família com a educação para que se possa compreender no que a família pode ou não influenciar no desenvolvimento pedagógico.

Assim, não restam dúvidas sobre a importância de uma relação efetiva entre família e escola, direcionando um trabalho conjunto entre as partes, no sentido de contribuir para que os alunos desenvolvam uma prática escolar mais eficaz e envolvida.

Uma parcela razoável da demanda das clínicas psicológicas é constituída por pais que buscam ajuda profissional diante das dificuldades escolares de seus filhos. Os pais costumam apresentar sentimentos de angústia, perplexidade,

irritação e impotência frente à persistente dificuldade que a criança demonstra para obter progresso em seus estudos (POLITY, 2002).

Mas o que justificaria tais reações parentais?

Tradicionalmente é a família quem tem estado por trás do sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso escolar.

A pesquisa educacional americana, por exemplo, vem focalizando o envolvimento dos pais na educação como um recurso para o sucesso escolar desde a década de 1960 (HENDERSON, BERLA, 1994), quando o famoso Relatório Coleman (COLEMAN et. al., 1966) apontou a importância das características familiares, inclusive, em detrimento dos recursos físicos e financeiros escolares na explicação do aproveitamento escolar inferior das minorias étnicas. Tal posição influenciou tanto as pesquisas subseqüentes sobre os processos familiares de socialização infantil, que precedem e supostamente *causam* o aproveitamento escolar, quanto as intervenções no âmbito da família, visando prevenir o fracasso escolar dos estudantes em situação de desvantagem social por meio de programas de educação compensatória que envolviam a formação parental (*parent education*), mais especificamente, o treinamento das mães (SCOTT-JONES, 1993). Nesse sentido, desde 1982, a Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA), tem um grupo denominado *Famílias como Educadoras*, com o objetivo de investigar os processos sociais na família e as relações casa-escola que apoiam a educação e o desenvolvimento infantil (FAMILIES AS EDUCATORS, 1996). A produção científica sobre o tema tem crescido significativamente (HENDERSON, BERLA, 1994).

No Brasil a relação família-escola tem sido pouco explorada, embora a lição de casa também faça parte de nossa tradição educacional. Agora, contudo, o modelo de envolvimento dos pais na escola está sendo assimilado no contexto da atual tendência à descentralização da gestão educacional e melhoria da produtividade e qualidade escolar.

Com efeito, a retórica liberal do Banco Mundial está vendendo aqui a idéia da necessidade do apoio dos pais e da comunidade, assim como da maior frequência dos deveres de casa, como 'fatores determinantes da eficácia escolar' (HENEVELD, 1994a). Assim, o Projeto Nordeste (Projeto de Educação Básica para o Nordeste), patrocinado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), pretende melhorar a qualidade da educação fundamental na região, sugerindo a contribuição dos pais e da comunidade. De acordo com o projeto, os pais e a comunidade dão apoio eficaz quando:

1. O aluno frequenta a escola com saúde e aptidão para aprender.
2. Os pais e a comunidade dão apoio financeiro e/ou material para a operação da escola.
3. Há comunicação freqüente entre o corpo docente e os pais.
4. Os membros da comunidade e os pais auxiliam na instrução.
5. A comunidade desempenha um papel com significativa autoridade na escola. (HENEVELD, 1994b, p. 6)

Pesquisadores brasileiros atrelados à formulação de políticas financiadas pelo Banco Mundial também estão reproduzindo a lógica das pesquisas e políticas americanas citadas. Portela, Bastos, Vieira, Holanda e Matos (BANCO MUNDIAL, 1997) pesquisam a avaliação da escola pelos usuários e identificam limites ao envolvimento das famílias na vida escolar e recomendam a valorização da participação dos pais. Castro, Pestana, Fini, Vema e Waiselfisz (1997), analisando

os resultados do Saeb/95, orientam maior comunicação da escola com os pais e extensão do período de estudo via lição de casa. Mendonça e Barros (Banco Mundial, 1997), considerando a associação entre melhores resultados escolares das crianças e maior nível de escolaridade dos adultos, com base na hipótese de que pais mais exigentes influenciam o desempenho das escolas, também orientam a participação dos pais no processo educacional, já que os fatores familiares causam impacto sobre os resultados.

Assim, tanto nos Estados Unidos como no Brasil, a tendência é a idéia de que quanto maior for o envolvimento parental, maior o aproveitamento escolar por parte dos alunos, ou seja, mais participação dos pais na escola implica em melhores escolas.

Sendo assim, implícita ou explicitamente, o bom desempenho escolar transparece um comportamento parental positivo ou negativo. Isso faz com que dificuldades escolares sejam difíceis de serem lidadas e encaradas, pois é como se a criança que tem desempenho insuficiente expusesse as falhas parentais, o que alimenta a cobrança da família sob a criança.

Entretanto, se a família e a escola são os principais sistemas em que a criança se apóia para viver e se dividem a função de algo substancial, como é a tarefa da educação, seria incoerente responsabilizar a família por todas as dificuldades atreladas ao desenvolvimento acadêmico da criança. De fato, os pais e a família têm influências importantes no processo escolar. Contudo, sobrecarregar a responsabilidade familiar não garante a melhoria do rendimento acadêmico, ao contrário, desgasta, estressa e faz justificar os sentimentos dos

pais citados anteriormente de angústia e irritação apresentados nas demandas das clínicas psicológicas.

Dessa maneira, a criança em idade escolar sabe que precisa ter sucesso nos estudos. Isso é exigido por seus pais, familiares, colegas, professores, pela sociedade como um todo. O sucesso opõe-se ao fracasso, e este implica num juízo de valor, num julgamento que é comparado a um ideal. Esse ideal geralmente é ditado por valores familiares que são transmitidos de geração em geração.

A criança com Dificuldade de Aprendizagem está, na maior parte das vezes, situada numa família onde seu discurso não encontra um sentido. A ela, muitas vezes, cabe a tarefa de carregar o peso da história do grupo. Esta função pode ser difícil e ela pode não conseguir dar conta. É quando surgem os sintomas: notas baixas, falta de atenção, dificuldade ou lentidão de raciocínio (BOWLBY, 1993).

Cada família projeta expectativas e valores sobre como o filho deve ser, como deve agir e passa, mesmo sem o saber, os sonhos sobre a vida profissional futura da criança. Bowlby (1993) afirma que a existência de uma criança com problema representa uma ruptura para os pais. As expectativas construídas em torno do filho normal tornam-se insustentáveis. Sendo uma projeção dos pais, os filhos representam a perda de sonhos e esperanças. A obrigatoriedade em lidar com as limitações fazem com que muitos pais se sintam despreparados para a tarefa que devem assumir. Assim, pode surgir um padrão rígido de comportamento, numa tentativa, por exemplo, de fazer com que o tempo não

passa, dando lugar a mecanismos constantes e repetitivos no intuito de manter o sistema paralisado e impedir que o grupo familiar evolua de um estágio para outro.

A psicanálise considera que o fracasso escolar pode ser um sintoma que a criança produz de um mal-estar mais profundo, relacionado a um conflito inconsciente, portanto, desconhecido para o próprio sujeito. A criança se vê impossibilitada de aprender e evoluir na escola, sem que consiga explicar ou perceber a origem de tal dificuldade.

O sintoma é visto como uma 'formação de compromisso', um arranjo relativamente satisfatório entre diversas forças em jogo. Lacan (1991) relata que "o sintoma da criança se encontra em situação de responder ao que há de sintomático na estrutura familiar".

Em determinados casos de repetência, é encontrado, por exemplo, o sintoma de dificuldades escolares articulado a uma gama de eventos marcados por uma relação de dependência entre a mãe e a criança. Pode-se levantar a hipótese de que este filho subjugado ao desejo materno se encontra em posição de objeto destinado a satisfazer o outro. A partir do entendimento das categorias de demanda e desejo, reconhece-se que aquilo que é pedido pela mãe ('seja um bom aluno!') não corresponde necessariamente ao que é almejado por ela, inconscientemente ('não cresça, continue preso e dependente a mim').

Ao produzir o sintoma, a criança estabelece uma aliança com o desejo da mãe, permitindo que esta exerça seu domínio, mantendo-se tutelado por ela, protegido, ao mesmo tempo em que denuncia uma verdade sobre as forças que atuam naquela estrutura familiar. Revelam-se as posições subjetivas dos envolvidos, inclusive a do pai, quem ao invés de sustentar um corte na relação

mãe-criança, colocando-se como um terceiro elemento, frequentemente, abandona este par à deriva, identificando-se com a situação de fracasso do filho, que reforça ainda mais a sua impotência. Este breve exemplo pretende ilustrar o quanto a posição da criança frente ao saber, que o mundo escolar representa, articula-se à forma como ela se encontra relacionada à sua estrutura familiar (LACAN, 1991).

A referência freudiana sobre a inibição, o sintoma e a angústia (FREUD, 1981) é capaz de elucidar tais elementos psíquicos envolvidos neste processo. Por isso, é o referencial utilizado na explanação dos conceitos em questão.

Sabe-se que na constituição do fracasso escolar subjaz um significativo sofrimento psíquico que incide sobre a criança e a sua família. Os pais, na maioria dos casos, ressentem-se com as dificuldades do filho, buscando causas externas (na professora, no sistema escolar, etc.), inculpando a criança ('não presta atenção', 'tem preguiça', etc.), dando mostras do quanto estão atingidos em seu próprio narcisismo. Na medida em que o problema se expõe socialmente, também revela a falha de um projeto de 'filho ideal' que poderia, de maneira imaginária, realizar projetos construídos pelos pais.

Apesar deste sofrimento, existem motivos psicológicos para que o sintoma não suma, já que ele ocupa um lugar na economia psíquica do indivíduo e dos que o cercam. As medidas reeducativas, por vezes, reforçam a ideia de incapacidade da criança, com resultados frustrantes.

É importante lembrar que na constelação familiar, cada um extrai necessariamente algum benefício secundário à situação instalada, que em psicanálise denomina-se gozo. É isto que mantém o indivíduo passivo e alienado

ao outro, impedido de buscar sentido e satisfação em suas realizações, pois não se encontra em posição de desejar por si só (FREUD, 1981).

Como aponta este referencial freudiano, a inibição (oposto à participação escolar), que se constata nesses casos de fracasso escolar, encontra-se atrelada às identificações referentes ao ego, fundamentais para a constituição de uma identidade que dê certa estabilidade ao sujeito. E por outro lado, a inibição também revela a implicação do superego, resultante do atravessamento que a criança faz, quando se confronta com a função paterna. Esta referência à lei, que ordena e delimita lugares, é considerada essencial para o mencionado corte da relação mãe-criança. Para isso, é necessária uma significativa mobilização psíquica para dar conta dos conflitos gerados pelas vicissitudes de uma escolha de identificação do lado feminino ou masculino que se organiza neste momento e que terá consequências na adolescência e na vida adulta. Espera-se, portanto, que o sujeito se posicione frente ao desejo de seus pais, em seus primeiros anos de vida, que funcionará como fundamento para suas escolhas e realizações subseqüentes (amorosas, sociais, produtivas) (FREUD, 1981).

Ainda segundo Freud (1981), a inibição para aprender se constitui, portanto, como uma limitação imposta pelo ego para não despertar a angústia na criança, sendo este dispositivo acionado pelo ego, frente a uma situação de perigo. Nesse sentido, para a criança identificada como objeto do outro (representado pelo discurso, neste caso, familiar), as demandas que dele advém são compreendidas como a intenção de domínio direto sobre seu corpo, restrito à satisfação desse outro que desperta o medo de aniquilamento. Para sobreviver, a criança anula seu desejo: a angústia sinalizou o perigo e coloca em funcionamento a inibição,

consequentemente, os sintomas que caracterizam as dificuldades de aprendizagem. Assim, o fracasso escolar é estabelecido.

Ao pesquisar e construir junto com a família sua história em relação ao saber, o profissional escolar (professor, coordenador, psicopedagogo) pode ser peça chave no processo facilitador de solução de problemas, pois está implicado no sistema e colabora para a construção da realidade. Ou melhor, ele é co-responsável pelo progresso ou regresso do desenvolvimento da criança. Como defende Polity (2002), o profissional escolar deve ter mais objetivos do que somente a transmissão do conteúdo. É mais importante, neste momento, reconstruir a realidade familiar, relacionar-se com este contexto, relacionando-a com a construção do conhecimento. É por conta disso que é preciso, novamente, e sempre, olhar para ver (POLITY, 2002).

IV. A CRIANÇA E SUAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Quanto maior a dificuldade, tanto maior o mérito em superá-la.
H. W. Beecher

O processo escolar é um dos mais importantes aspectos na vida de uma criança. Nesta fase da vida, a criança conta com, basicamente, dois grandes elementos essenciais: a família e a escola. Ter um bom desempenho acadêmico, portanto, parece ser algo bastante desejável na vida de uma criança que almeja agradar os componentes familiares e que está no auge da construção de sua auto-imagem. Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem compreendem um processo significativo, algo que não se resume a um mero detalhe, mas que perpassa o cotidiano escolar e familiar, integra o processo de construção de identidade e influencia e é influenciado por importantes processos emocionais, bem como o desenvolvimento da auto-estima. Nesse sentido, lidar com as dificuldades escolares, com o baixo desempenho acadêmico e com as múltiplas implicações para a auto-avaliação da criança, para a família, professores e comunidade, constitui-se em tarefa desafiadora e complexa para a criança.

Diversas pesquisas têm concluído que crianças com dificuldades de aprendizagem têm autopercepção mais negativa do que crianças que têm desempenho satisfatório e do que aquelas que têm baixo rendimento, mas não são identificadas como tendo dificuldade de aprendizagem (BELTEMPO, ACHILE, 1990; CLEVER, BEAR JUVONEN, 1992; LEONDARI, 1993; JACKSON, BRACKEN, 1998).

Estudos realizados desde 1970, empíricos e de revisão, têm identificado de forma sistemática correlações entre o desempenho acadêmico e autoconceito (ABU-HILAL, 2000; ASHMAN, VAN KRAAYENOORD, 1998; BLOOM, 1976; CHAPMAN, 1988; CHAPMAN, BOERSMA, 1991; COVINGTON, OMELICH, 1979; HAMACHECK, 1995; HARTER, PIKE, 1984; PURKEY, 1970).

De maneira geral, os autores concordam que conhecimentos e sentimentos positivos em relação a si mesmo repercutem no bom funcionamento individual, na motivação e no modo como os indivíduos respondem às demandas da aprendizagem.

Os anos iniciais de escolarização parecem ser cruciais. Ler é um dos objetivos principais. Chapman e Tunner (1997) investigaram a interação entre o início da aquisição da leitura e autoconceito e concluem que, no início da escolarização, as experiências de aquisições positivas de leitura são relacionadas ao desenvolvimento de autoconceito mais positivo nos primeiros dois anos e meio da escolarização formal. Identificaram também neste período os efeitos negativos sobre o autoconceito das crianças que vivenciaram dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura.

Tanto as crianças se avaliaram e as escolas também as avaliaram, procurando enfatizar as comparações sociais com base no desempenho escolar. Assim, Renick e Harter (1989) relatam que o processo de comparação social é fundamental no desenvolvimento da autopercepção dos alunos com dificuldades escolares no que se refere à competência acadêmica.

A tendência é que a dificuldade escolar gere um ciclo do fracasso: quanto mais a criança se sente inferiorizada, mais ela estará propensa ao insucesso, e

menos apta a obter aprovação através de seu desempenho (LINHARES e cols., 1993).

As autopercepções influenciam o que as crianças sentem com relação a si, afetando o seu modo de viver e de agir. Podem reconhecer-se como inferiorizadas, e com isso, reforçar sentimentos de inadequação e de baixa auto-estima, favorecendo outras situações conflituosas, dificultando a aquisição dos conteúdos formais e assim ampliando as dificuldades afetivas.

Fonseca (1995) relata que crianças com dificuldades de aprendizagem que possuam problemas emocionais apresentam sinais de regressões, oposições, negativismos e narcisismos. Isso produz reduzida auto-estima e fragilidade no autoconceito. Outras características como impulsividade, perseverança, falta de controle, de avaliação crítica, de discernimento, de percepção social, de cooperação, de aceitação e de prudência também são encontradas. De maneira geral, instabilidade emocional e dependência, dificuldade em manter a atenção, tensão nervosa, inquietude e desobediência, reações comportamentais bruscas e desconcertantes, dificuldade de ajustamento à realidade, falta de controle sobre si mesmo, problemas de comunicação e autoconceito e auto-estima reduzidos, com reduzida tolerância à frustração, acabam sendo os problemas emocionais mais preponderantes em relação a crianças com dificuldades escolares (CRUZ, 1999).

Bazi (2003) afirma que a agressividade no contexto escolar apresenta-se como variável de relevância, já que foi observada com um maior índice em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Margalit (1989) concluiu que as crianças com dificuldades de aprendizagem possuem sérias dificuldades nas relações interpessoais e altos níveis de dependência.

Trabalhos como os de Beaumont (1991), Pintrich, Anderman e Klobucar (1994), Pacheco e Sisto (2003) pesquisam relações entre traços de personalidade e desempenho acadêmico, procurando traçar um perfil de crianças com dificuldades de aprendizagem. Esses estudos têm apontado relações entre o baixo desempenho escolar e variáveis como níveis de ansiedade sobre o aprender e certa relação de algumas características de personalidade e desempenho de crianças com dificuldades. As pesquisas comparam meninos e meninas e os resultados sugerem que meninas que apresentam dificuldades de aprendizagem mostram uma personalidade mais constricta, com ansiedade de separação, passividade e afastamento. Já os meninos que apresentam dificuldades de aprendizagem são descritos como impulsivos, agressivos, beligerantes, desafiadores e opositores.

Pesquisas como as de Wenz-Gross e Siperstein (1997) estudaram crianças com dificuldades de aprendizagem comparando-as com outras sem dificuldades, no que tange a rede de interações sociais, suporte social, amizades e ajustamento. Os resultados indicam que crianças com dificuldades de aprendizagem procuram menos sua família ou seus pares, para dar apoio na solução de problemas.

Outros estudos, como o de Koppitz (1976), usaram o desenho da figura humana como instrumento de avaliação de problemas emocionais, considerando que desenhos refletem as atitudes da criança em relação ao mundo e são

indicativos de possíveis problemas emocionais. Assim, as crianças podem expressar seus conflitos na escola por intermédio dos desenhos de figura humana.

Analisando o desenho de figura humana de crianças com dificuldades de aprendizagem, Black (1976) identificou que o peso, a idade, e altura das crianças foram significativamente relacionados à altura da figura dos desenhos.

Por sua vez, Eno (1981) buscou comparar os desenhos de crianças com dificuldades de aprendizagem, baseando-se na avaliação dos aspectos emocionais propostos por Koppitz. As omissões foram os indicadores mais comuns.

Os estudos que utilizaram o desenho da figura humana para avaliar aspectos emocionais concluíram que os aspectos estavam relacionados ao rendimento acadêmico de crianças de 5 a 10 anos (KOPPITZ, 1976).

Como já descrito, a sociedade atual atribui muito valor ao rendimento acadêmico. Na escola, portanto, crianças que apresentam problemas são geralmente taxadas de limitadas, problemáticas ou preguiçosas, o que faz com que muitas crianças com intensifiquem sentimentos de culpa pelas suas dificuldades. Essas crianças apresentam uma tendência a omitir nariz, braços, pés, boca, e desenhem figuras pequenas, apresentando insuficiência e pobre autoconceito, além de cabeça grande ou pequena, refletindo suas preocupações nas atividades intelectuais (KOPPITZ, 1976).

É muito importante que os adultos tenham ciência dos processos internos de uma criança frente suas dificuldades escolares para, assim, trabalharem com ela adequadamente, estimulando seus potenciais e reforçando sua segurança em aprender. Lidar com as dificuldades por si só já não tarefa simples, como visto.

Porém, mais difícil é lidar com todo o pacote de elementos complexos que vem junto com a situação, tais como expectativas frustradas da família, cansaço do professor, avaliação dos colegas; fatos que favorecem a baixa auto-estima, o autoconceito negativo, sentimentos desconfortáveis, dificuldade em socializar-se, etc.

Enfim, em vista de todas essas questões citadas neste capítulo, emerge a necessidade de um olhar atento e solícito a essas crianças, principalmente por parte da família e dos profissionais escolares envolvidos.

V. CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENHO NO TRABALHO COM AS CRIANÇAS

Viver é desenhar sem borracha
Millor Fernandes

A representação gráfica de sentimentos e pensamentos por meio de desenhos é uma das formas mais antigas da comunicação humana. O homem primitivo deixava a sua marca e suas realizações em desenhos nas cavernas, registrando a sua história para os descendentes. Da mesma maneira, no percurso do desenvolvimento infantil, encontramos o desenho como a primeira forma de expressão, antes mesmo de a criança conseguir dominar a leitura ou a escrita.

Assim, o desenho é uma das principais vias de comunicação da criança. No desenvolvimento infantil, é reconhecida a importância do desenho como um meio de comunicação, pois, como dito, ele aparece muito antes de a criança saber ler ou escrever (WECHSLER, 1996). Através do desenho, a criança pode expressar sentimentos, desejos, preocupações e medos que, muitas vezes, em seu comportamento habitual, não são perceptíveis.

Além disso, dentre as mais variadas técnicas que compõem o psicodiagnóstico, o desenho tem sido considerado a técnica mais natural e agradável para refletir o conteúdo latente e a psicodinâmica infantil. Nesta fase o ato de desenhar é inerente aos interesses da criança, o que garante a cooperação do sujeito na realização do teste. São muitos os estudos com relação a esse tipo de comunicação não-verbal da criança (HUTZ, 1988; 1989a; 1989b; KOPPITZ, 1968; MALCHIODI, 1998; VAN KOLCK, 1984; WECHSLER, 1996). Alguns autores

explicam que o desenho infantil pode ser uma das maneiras de expressão do mundo interno, refletindo a maneira como a criança percebe a si mesma e as pessoas significativas (BOWLBY, 1984; KOPPITZ, 1968; MALCHIODI, 1998).

O princípio que baseia esta técnica projetiva é o de que todo o comportamento humano reflete a personalidade, valores e atitudes deste sujeito. E de que as crianças são capazes de projetar, em seus desenhos, sentimentos e pensamentos que, muitas vezes, não são capazes de expressar na fala ou na escrita (KLEPSCH, 1979).

Koppitz (1976, p. 99), psiquiatra americana referenciada neste trabalho, com base em seus estudos e na sua própria experiência clínica, cita que

um desenho infantil é uma expressão e, como tal, é uma manifestação que basicamente não difere de qualquer outra manifestação. Assim como podemos analisar manifestações verbais para determinar estruturas e conteúdos, pode-se da mesma maneira analisar os desenhos da figura humana (DFH) para determinar estruturas e sinais e também conteúdo e significado.

Há diversas habilidades que podem ser analisadas através dos desenhos, tais como coordenação viso-motora, discriminação visual e desenvolvimento da linguagem, além do desempenho acadêmicos, dos aspectos cognitivos e emocionais.

Nos Estados Unidos, onde já existe uma ampla variedade de instrumentos para avaliação cognitiva infantil, o desenho não mais aparece nas listas onde figuram os instrumentos mais utilizados pelos profissionais, segundo Mardell-Czudnowski (1996). Este fato, sem dúvida, explica a escassez de pesquisas com este instrumento na literatura norte-americana nos últimos anos.

Entretanto, no Brasil, o desenho da Figura Humana, técnica projetiva que procura avaliar os conflitos internos e as motivações subjetivas através dos indicadores emocionais infantis, é apontado como um dos testes mais utilizados pelos psicólogos (AZEVEDO, ALMEIDA, PASQUALI e VEIGA, 1966) e como um dos instrumentos mais freqüentemente ensinados nos cursos de graduação em Psicologia no país, como apontado no estudo de Alves (2000).

A preferência pelo uso do desenho como uma das técnicas principais nos países em desenvolvimento se deve, possivelmente, ao fato desta ser uma técnica de baixo custo, pela simplicidade de sua aplicação e pela baixa oferta de material adaptado ou validado nestas culturas.

Vale ressaltar que existe uma adequação ao analisar os dados referentes ao trabalho com desenhos. O especialista deve levar em conta, entre outros fatores, a condição biográfica e familiar da pessoa que desenhou, bem como sua história pessoal, que servirá como marco de referência do sujeito. Além disso, é necessário levar em conta que um desenho é importante, mas não define tudo. É uma expressão de sentimentos e de desejos que possibilita o pesquisador a saber, por exemplo, como se sente a criança a respeito da sua família, sua escola, etc. Enfim, o desenho deve ser sempre combinado com outras medidas para avaliação do funcionamento intelectual por tratar-se de um instrumento direcionado para avaliar apenas um dos aspectos não-verbais do universo infantil.

Além disso, recomenda-se sempre a utilização deste instrumento no diagnóstico infantil quando adequadamente padronizado para cada cultura.

Como descrito, realmente existem diversas vantagens o trabalho com o desenho, como a facilidade de sua aplicação e a sua adequação aos diferentes contextos culturais. Através dos desenhos das crianças, pode-se observar detalhes que para uma pessoa adulta pode passar despercebido. Porém, isso se for bem analisado. Se existir esse cuidado, o desenho pode ser, na infância, um canal de comunicação entre a criança e seu mundo exterior, a primeira porta que a criança abre o seu interior (KOPPITZ, 1976).

Uma das técnicas utilizada por esta pesquisa foi a técnica Par Educativo (DIAS, ZILLOTTO, 2007; BERNSTEIN, 1964), pois tem como objetivo investigar o vínculo afetivo dos alunos com os objetos de aprendizagem, com a pessoa que ensina e com a aprendizagem em si. A aplicação foi contextualizada no âmbito familiar e consistiu em solicitar à criança que desenhasse três pessoas: ela mesma e seus pais. Estas pessoas deveriam estar em situação de aprendizagem, aprendendo ou ensinando. Ao terminar o desenho a criança forneceu um título para o desenho e fez o relato do que estava acontecendo. Dessa maneira, foi possibilitada a investigação da relação das crianças com os objetos de aprendizagem, a relação com quem ensina e a própria relação delas com a aprendizagem.

Outra técnica utilizada foi o Teste da Família. Não se tem certeza de como essa técnica evoluiu e, segundo Hammer (1967) foi resultado de uma ampliação do Desenho da Figura Humana. Era-lhes pedido que desenhassem uma casa, uma família e animais. Posteriormente, em 1949, começou-se a solicitar à criança que desenhasse a si mesma, à sua família e à sua casa. Em 1952, Porot propôs

uma sistematização do desenho da família onde enfatizava três questões na sua análise: a composição da família, a valorização ou desvalorização dos seus membros e a situação e posição do sujeito na mesma. Neste mesmo ano, Hulse propôs analisar o conceito geral do desenho para determinar conflitos familiares e identificar conflitos de desenvolvimento. Mais tarde, em 1970, Shearn e Russell deixaram de pedir o desenho da própria família para pedirem apenas o desenho de uma família, conseguindo, assim, identificar indícios de aspectos da dinâmica familiar. Este instrumento foi considerado como coadjuvante no diagnóstico de transtornos de conduta e pode igualmente somar mais pormenores na avaliação e na descoberta da relação com os pais e irmãos. Esta técnica permite a projeção das percepções e sentimentos infantis sobre a própria família e das suas relações com a mesma.

Existem vários fatores a ter em conta no desenho: a análise de cada figura desenhada, a primeira pessoa desenhada, como sendo a de maior valência para o sujeito, omissões, figuras mais representadas, etc. Está indicado no estudo das relações familiares em especial, em termos de uma compreensão dinâmica (identificação de conflitos familiares, de atitudes e sentimentos do sujeito face à sua família, etc.). É igualmente uma técnica auxiliar no processo de diagnóstico e para formulação de indicações terapêuticas (HAMMER, 1967).

Concluindo, estes são instrumentos que proporcionam informações úteis para a compreensão da dinâmica da família, o que justificam sua inclusão na pesquisa em questão.

No que diz respeito às interpretações dos desenhos, empregou-se uma abordagem qualitativa de análise, visto que a maioria dos pesquisadores

considera esse sistema mais profundo e revelador e permite examinar as informações obtidas em múltiplos aspectos.

VI- OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

Investigar manifestações da compreensão das crianças quanto às atitudes dos pais frente às suas dificuldades de aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Investigar os desenhos da criança e como ela fala sobre:

1. seus pais;
2. sua família;
3. a escola;
4. seu processo de aprendizagem;
5. suas dificuldades escolares;
6. a atitude dos pais em relação às dificuldades escolares;
7. o que consideram ajuda dos pais frente às dificuldades escolares.

VII- MÉTODO

1. Participantes

5 crianças repetentes de idade entre 7 a 12 anos, sendo três do sexo masculino e duas do sexo feminino, do Ensino Fundamental I de uma escola particular da cidade de São Paulo. A escolha deste número de crianças deu-se pelo fato de tratar-se de um trabalho com foco qualitativo, permitindo maior aprofundamento no estudo de caso. A faixa etária escolhida abrangeu uma população que se encontra em diferentes períodos da vida escolar.

A pesquisa ofereceu riscos mínimos aos participantes, que puderam retirar-se da pesquisa a qualquer momento. Foi garantido o sigilo quanto à identidade dos participantes e da instituição. Os dados foram utilizados apenas para fins de pesquisa científica.

As características da amostra pesquisada estão no Quadro I abaixo. As iniciais do primeiro nome foram colocadas, para garantir o sigilo.

Quadro I – Características dos Participantes

PARTICIPANTE	SEXO	IDADE	ANO ESCOLAR
M. K. P.	Feminino	8 anos	2º ano
G. S. V.	Masculino	7 anos	1º ano
G. M. A.	Masculino	8 anos	2º ano
J. A. A.	Feminino	11 anos	5º ano
L. R.	Masculino	8 anos	2º ano

2. Instrumentos

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

Cartas de Intenções aos Participantes da Pesquisa

Gravador Digital

Folhas de sulfite brancas A4

Lápis de cor

Lápis Grafite

Borracha

Apontador

Desenho da Família e Desenho do Par Educativo (Estes foram os instrumentos para investigação, expostos no capítulo V)

3. Procedimentos

Após o contato inicial com a escola, foram apresentadas a Carta de Intenções à Instituição e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que se explicitam os objetivos da pesquisa. Foi pedida autorização para a realização da pesquisa nas dependências da escola e enviadas as Cartas de Intenções aos Participantes da Pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, para os pais das crianças.

Após a assinatura e devolução dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais, as crianças foram entrevistadas individualmente, em horário previamente combinado com a direção da escola.

Cada participante foi orientado a realizar o desenho da Família e o desenho do Par Educativo inserido em um contexto familiar.

No teste do desenho da Família, foi proposto à criança para que fizesse um desenho sobre sua família e no desenho do Par Educativo, a criança foi convidada a fazer um desenho que expusesse três pessoas em situação de aprendizagem: ela própria, seu pai e sua mãe (todas deveriam aparecer ensinando ou aprendendo). Para cada produção, deu um título e fez um relato por meio do inquérito investigativo a ser detalhado na exposição dos resultados do trabalho.

Os desenhos trouxeram elementos que possibilitaram investigar a relação das crianças com sua família, os objetos de aprendizagem, a relação com quem ensina e a própria relação delas com a aprendizagem. Além disso, foram instrumentos que tenderam a diminuir os mecanismos de defesa para que o inquérito verbal fluísse com maior naturalidade.

Os atendimentos tiveram duração entre 30 a 50 minutos e foram realizados em uma sala reservada da escola.

A análise de dados partiu de uma abordagem qualitativa. Este tipo de metodologia incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, às relações, e às estruturas sociais. Objetiva a compreensão dos fenômenos, de forma mais detalhada, muitas vezes fornecendo informações que, por pertencerem ao nível do subjetivo, não aparecem quando se empregam exclusivamente métodos quantitativos (MINAYO, 1994).

Minayo (1994, p. 85) comenta que “a pesquisa qualitativa responde a questões mais particulares, se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

Segundo Polity (2001), os paradigmas das pesquisas qualitativas têm como ponto em comum a ênfase no termo subjetivo e intersubjetivo em lugar da pretensa objetividade e utilização de metodologias que buscam compreender e interpretar, em lugar de explicar.

Ao optar pela metodologia qualitativa, o pesquisador tem interesse no processo, no significado e na compreensão daquilo que é intrínseco na experiência humana. Supõe que o mundo não é um pensar objetivo, mas uma função da interação social e da percepção. Assim, o investigador toma as idéias como elas são, sem manipulação de tratamento ou de sujeitos (YIN, 1989).

Dentro da abordagem qualitativa, elegeu-se o Estudo de Caso, que compreende a individualidade e profundidade de cada sujeito, ao apreender e descrever os processos pelos quais os seres humanos constroem seus significados, e permite o emprego de diferentes fontes de informação complementares entre si (BOGDAN, BIKLEN, 1999). Assim, foram considerados 5 estudos de casos no presente trabalho.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie, CEP/UPM nº. 1203/03/2010 e CAAE nº. 0011.0.272.000-10.

VIII- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em primeiro lugar, os desenhos da Família e do Par Educativo foram analisados, segundo os critérios de Koppitz (1968). Cada um dos elementos dos desenhos foi considerado como uma figura humana, para permitir uma análise mais clara dos elementos gráficos. Assim, algumas análises aparecem duplicadas, porque ocorreu uma estabilidade nos traços, presentes nos desenhos da Família e no Par Educativo, reiterando as características psicológicas que se podem extrair das interpretações realizadas. Estes resultados estão descritos no Quadro II.

Em seguida, foram analisados os desenhos como um todo, considerando as propostas de Hammer (1967), relacionando-os com as falas das crianças durante a entrevista.

Os desenhos foram analisados com base na interpretação proposta por Koppitz (1968) que indica 30 indicadores emocionais para os desenhos que envolvem a figura humana, além das propostas de Hammer (1967) sobre o desenho da Família.

Evidentemente, há outras possibilidades de interpretação que poderiam ser utilizadas, mas esta forma de análise foi escolhida, levando em conta o fato de ser preciso fazer uma opção sobre uma forma de interpretação, já que não existem normas específicas para interpretação do desenho da Família e do Par Educativo.

Portanto, o desenho da Família e o desenho do Par Educativo foram considerados instrumentos desta pesquisa, antes de serem técnicas específicas

de testagem psicológica, mesmo porque não são regulamentados como tais pelo Conselho Federal de Psicologia.

Como exposto no Método, as cinco crianças participantes foram trabalhadas considerando-se Estudos de Caso, já que a proposta foi aprofundar a compreensão das situações vivenciadas por elas nos contextos familiares, quanto às dificuldades de aprendizagem.

Quadro II - Análise dos Resultados

CRIANÇA	ANÁLISE DOS RESULTADOS REFERENTES AOS DESENHOS DA FAMÍLIA	ANÁLISE DOS RESULTADOS REFERENTES AOS DESENHOS DO PAR EDUCATIVO
M. K. P.	<p>As figuras pequenas em relação ao tamanho do papel podem refletir insegurança e afastamento. A omissão dos braços da mãe reflete ansiedade e culpa por comportamentos socialmente inadequados. Também pode refletir ansiedade e culpa por comportamentos socialmente inadequados. Não chegou a omitir pés e pernas, mas os fez significativamente pequenos, o que pode indicar certo nível de ansiedade, insegurança e/ou desamparo.</p>	<p>As figuras pequenas em relação ao tamanho do papel podem refletir insegurança e afastamento. Não chegou a omitir pés e pernas, mas os fez significativamente pequenos, o que pode indicar certo nível de ansiedade, insegurança e/ou desamparo. As pernas unidas indicam tensão e uma tentativa de controlar impulsos sexuais, ou medo de um ataque sexual pelos outros.</p>
G. S. V.	<p>O braço longo do pai e o da criança revelam agressividade aberta em relação ao ambiente. As mãos cortadas referem-se a sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente. Suas mãos são relativamente grandes, indicando comportamento agressivo e <i>acting-out</i> com as mãos. A assimetria dos membros é associada com coordenação motora reduzida e com impulsividade. Ausência do nariz pode indicar um sentimento de imobilidade, falta de defesa, incapacidade para progredir na direção de seus objetivos. As figuras inclinadas (ele e o pai) sugerem uma instabilidade generalizada, falta de equilíbrio ou falta de base segura. A cabeça pequena indica sentimentos de inadequação intelectual.</p>	<p>As mãos cortadas referem-se a sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente. Suas mãos são relativamente grandes, indicando comportamento agressivo e <i>acting-out</i> com as mãos. A assimetria dos membros é associada com coordenação motora reduzida e com impulsividade. As figuras inclinadas (ele e o pai) sugerem uma instabilidade generalizada, falta de equilíbrio ou falta de base segura. A cabeça pequena indica sentimentos de inadequação intelectual. Os braços pendendo ao lado do corpo podem indicar controle rígido da criança e dificuldade em ir à busca dos outros. A transparência no pé da mãe pode ser associada com imaturidade, impulsividade e <i>acting-out</i>. Transparências de áreas do corpo indicam ansiedade aguda, conflito ou medo.</p>
G. M. A.	<p>A assimetria dos membros é associada com coordenação motora reduzida e com impulsividade. As mãos cortadas referem-se a uma criança tímida, sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente. O desenho de quatro figuras desenhadas espontaneamente (referidas pela criança como sendo 'as janelas') é associado com baixo rendimento escolar. Aparece reduzido interesse social, sentimento de imobilidade e desamparo, uma inabilidade de seguir em frente com autoconfiança.</p>	<p>As mãos cortadas referem-se a uma criança tímida, sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente ou de agir em geral. Reduzido interesse social, sentimento de imobilidade e desamparo, uma inabilidade de seguir em frente com autoconfiança.</p>

<p>J. A. A.</p>	<p>O bebê inclinado sugere uma instabilidade generalizada e falta de equilíbrio, ou falta de base segura. A ausência das mãos refere-se a uma criança tímida, sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente ou de agir em geral. Também pode refletir ansiedade e culpa por comportamentos socialmente inadequados. As pernas unidas indicam tensão e uma tentativa de controlar impulsos sexuais, ou medo de um ataque sexual pelos outros. As transparências são associadas com imaturidade, impulsividade e <i>acting-out</i>. Mais de três figuras foram desenhadas espontaneamente (árvore, flores, sol, borboleta, pássaros), indicando baixo rendimento escolar.</p>	<p>A ausência das mãos refere-se a uma criança tímida, sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente ou de agir em geral. Também pode refletir ansiedade e culpa por comportamentos socialmente inadequados. As pernas unidas indicam tensão e uma tentativa de controlar impulsos sexuais, ou medo de um ataque sexual pelos outros. As transparências são associadas com imaturidade, impulsividade e <i>acting-out</i>. Transparências específicas de áreas do corpo indicam ansiedade aguda, conflito, por exemplo, com o nascimento de bebês.</p>
<p>L. R.</p>	<p>As figuras pequenas em relação ao tamanho do papel parecem refletir insegurança, afastamento e depressão. A ausência de mãos refere-se a uma criança tímida, sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente ou de agir em geral. Também pode refletir ansiedade e culpa por comportamentos socialmente inadequados. Não omitiu o corpo, mas o desenhou de maneira significativamente superficial, o que pode indicar imaturidade devido a atraso do desenvolvimento, ou transtorno emocional com ansiedade corporal e medo de castração. A omissão dos pés parece refletir um senso generalizado de insegurança e desamparo.</p>	<p>As figuras pequenas em relação ao tamanho do papel parecem refletir insegurança, afastamento e depressão. A ausência de mãos refere-se a uma criança tímida, sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente ou de agir em geral. Também pode refletir ansiedade e culpa por comportamentos socialmente inadequados. Não omitiu o corpo, mas o desenhou de maneira superficial, o que pode indicar imaturidade devido a atraso do desenvolvimento, ou transtorno emocional com ansiedade corporal e medo de castração. A omissão dos pés parece refletir um senso generalizado de insegurança e desamparo. As transparências são associadas com imaturidade, impulsividade e <i>acting-out</i>.</p>

Analisando os participantes individualmente, é importante ressaltar, para cada um deles, as características que se repetem nas análises dos dois desenhos, já que, segundo Azevedo (2003), a frequência de dois ou mais indicadores sugere a presença de problemas emocionais não resolvidos. Nesse caso, a criança pode estar passando por problemas emocionais (realidade externa) ou de maior gravidade, ter uma estrutura de personalidade rígida ou fixada em alguma das fases anteriores do desenvolvimento infantil (realidade interna).

1. PARTICIPANTE M.K.P (8 anos, sexo feminino):

Segundo os critérios de Koppitz (1968) e de Hammer (1967), a criança, tanto no desenho da Família, como no desenho do Par Educativo, apontou insegurança, afastamento, depressão, certo nível de ansiedade, insegurança e/ou desamparo. Tais características vão ao encontro da organização de seus desenhos e de sua fala obtida por meio dos inquéritos.

Exemplificando, os sentimentos de desamparo, afastamento e insegurança podem ser explicados por um fator que se evidenciou durante a pesquisa: certo distanciamento materno ou falta de identificação materna. M.K.P., em seus dois desenhos, fez a mãe por último e fez-se distante dela, colocando o pai entre as duas. No desenho da Família, fez a mãe sem braços e com pernas minúsculas, e no Par Educativo, a fez aprendendo (trazendo talvez a ideia da 'incompetência materna') algo que, inclusive, nem esteve relacionada com a atividade dela e do pai (a mãe estava aprendendo 'sozinha' a arrumar a cama, enquanto seu pai a

ensinava a fazer lição). Alguns fragmentos de sua fala condizem com este distanciamento, como: “*Pronto!*” (diz, depois de ter feito ela e o pai no desenho do Par Educativo). Lembra-se, então da mãe e diz: “*Não, tem a minha mãe. Ela vai estar arrumando a cama*”. Quando solicitada a dar uma sugestão a seus pais para que eles a ajudassem ainda mais na escola, ela diz: “*Eu falaria ‘pai, você pode me ajudar mais porque eu estou em dúvida dessa lição?’*”

O uso da borracha, segundo Koppitz (1968), é um indicador relacionado à ansiedade. M.K.P. utilizou o material durante a confecção da mãe.

Hammer (1967) coloca que a posição das pessoas no desenho possui um significado expressivo relacionado a como o indivíduo se sente naquele ambiente, dentro da estrutura familiar. A criança em questão poderia, por exemplo, desenhar-se entre os pais, mas preferiu se posicionar ao lado do pai e distante da mãe. Esta organização pode ilustrar seu distanciamento da mãe e o vínculo preponderante com o pai.

Outros elementos podem indiciar insegurança, como falta de limite demonstrada na ausência do chão (utiliza o próprio limite do papel como referência) e a proporção dos tamanhos entre ela e os pais (são do mesmo tamanho, portanto, não marca uma ideia de referência hierárquica). Também pode-se entender como expressão da insegurança, falas que pressupõem um ‘não saber’ ou certo medo de errar, como apresentadas nos diálogos abaixo:

Pesquisador: *Peço a você que desenhe, nesta folha, a sua família.*

M.K.P.: *Vou tentar, tá?*

Pesquisador: *Você deve desenhar do seu jeito!*

M.K.P.: *Como faz uma cadeira?*

Pesquisador: *Pode fazer do seu jeito!*

M.K.P.: *Vou fazer um 4 ao contrário.*

Figuras pequenas em relação ao tamanho do papel, nos estudos realizados por Lewinson (1964), apareceram em crianças com sentimento de inadequação, preocupação nas relações com o ambiente e depressão.

Cariola (1983) encontrou este indicador em crianças que apresentavam problemas de aprendizagem, especialmente para serem alfabetizadas. Isto corrobora as afirmações de Koppitz (1976) de que os sinais de conflito aparecem por meio de dificuldade de relacionamento social e insegurança.

M.K.P. chegou a relatar os conflitos que ocorrem em sua casa, quando respondeu o que sua família menos gosta. Relacionou tais conflitos com algo acontecimentos desagradáveis ou com algo que 'faz de errado', fator que também pode contribuir para o aumento de sua ansiedade.

No âmbito escolar, M.K.P. frisou que esta é uma tarefa supervisionada pelo pai. Em seu desenho e em seu relato verbal o pai foi quem demonstrou preocupação com suas tarefas; a sua relação de ensino-aprendizagem, no desenho do Par Educativo acontece entre os dois. A ansiedade, portanto, pode estar contida, inclusive, em um desejo de agradar o pai, de não decepcioná-lo. Além disso, apesar de verbalizar de gostar de freqüentar a escola e que suas dificuldades eram mais freqüentes 'no ano passado', seu desenho aparentou esta ser uma árdua tarefa. Seus olhos foram enfatizados ("*Olha, meus olhos não são tão grandes como aqui no desenho*"), em seu corpo está impressa a palavra

'escola' e a mesa de trabalho é desproporcionalmente maior em comparação aos outros elementos do desenho, como as pessoas - inclusive, com ela mesma - e a cama.

Hammer (1967) também afirma que o tamanho das figuras é uma das variáveis mais importantes obtidas no desenho. Explica que não é por acidente que uns elementos são maiores do que outros, mas sim porque uns têm maior significância do que outros, como ocorre com o tamanho da mesa de trabalho desenhada por M.K.P. em relação aos outros elementos da cena.

No que se refere às atitudes parentais frente às suas dificuldades, M.K.P. não inclui a mãe neste compromisso e relata que as ações do pai (de 'ajudar, fazer exercícios') são 'legais', portanto, adequadas em seu ponto de vista.

2. PARTICIPANTE G. S. V. (7 anos, sexo masculino):

G.S.V., nos dois tipos de desenho, apontou timidez, sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente ou de agir em geral, afastamento, uma inabilidade de seguir em frente com autoconfiança, comportamento agressivo e *acting-out* com as mãos, coordenação motora reduzida e com impulsividade, instabilidade generalizada, falta de equilíbrio ou falta de base segura, sentimentos de inadequação intelectual.

Sentimentos como de falta de base segura, afastamento, inadequação ou inabilidade de seguir em frente com autoconfiança podem estar relacionados com

mesmo fator que se evidenciou na participante anterior: o distanciamento materno. G.S.V., em seus dois desenhos, fez a mãe por último, sendo que, no desenho da Família, o primeiro a ser desenhado foi o pai (descreve “*Meu pai. Ele é o mais alto da família!*”, transparecendo certa admiração), além de ilustrar um prédio que separa a mãe dos outros membros da família (dele e do pai), sendo que estão separados também pelo cachorro, numa posição típica de defesa contra a mãe.

Como orienta Hammer (1967), as atitudes das crianças durante a confecção dos desenhos não são casuais. E, com efeito, não foi por acaso que, neste mesmo desenho, fez a mãe pela metade e só a finalizou quando havia colorido os outros elementos do desenho, deixando-a, por fim, inclusive, sem cor, como se aquela parte de seu mundo, para ele, fosse sem graça, preto e branco.

Apesar de uma aparente tentativa de restabelecimento do vínculo materno (“*Minha mãe, ela gosta de mim*”), o distanciamento pôde ser identificado também por meio do inquérito verbal, com frases como “*Minha mãe. Ela está no trabalho. Ela fica até muito tarde trabalhando*” e quando, por exemplo, foi capaz de dizer os sentimentos dos membros da família, incluindo o cachorro, exceto os da mãe, justamente, porque “*ela estava trabalhando*”.

Winnicott (1993) explica que a mãe é considerada a principal referência emocional na vida da criança. Em grande parte, todas as relações interpessoais remontam à relação primária com a figura materna. Uma ruptura no estabelecimento de relação entre mãe e filho pode acarretar riscos para o desenvolvimento psíquico da criança, já que o amor materno tem caráter narcísico. A identificação da criança com a mãe é tão forte que a ruptura da

relação entre os dois implica em diversas consequências negativas, como o despreparo da criança para a vida e afastamento de sua rede social.

A ausência de nariz, embora possa ser interpretada classicamente como um símbolo fálico (HAMMER, 1967), tem outras interpretações. Cariola (1983) encontrou este indicador em crianças com potencial preditivo quanto ao fracasso escolar.

Koppitz (1976) explica que o nariz simboliza ousadia e independência. Assim, ela mesma relata que, quando no desenho da Figura Humana, a criança omite o nariz, ela pode estar expressando um sentimento de imobilidade, falta de defesa, incapacidade para progredir na direção de seus objetivos. Realmente, no desenho do Par Educativo realizado por G.S.V., as pessoas feitas com um só braço dão a sensação de falta de ação no mundo. E algumas passagens do relato verbal de G.S.V. podem confirmar esta interpretação, como quando eventualmente disse “*Não sei!*” quando interrogado, por exemplo, ao responder o que achava sobre a atitude de seus pais em relação a suas dificuldades escolares.

Sentimentos de inadequação, afastamento, reduzido interesse social, sentimento de imobilidade e desamparo podem ter sido projetados no momento em que, no desenho do Par Educativo, fez cada membro de sua família aprendendo, separadamente, atividades distintas.

A propósito dessa tendência de afastamento, Winnicott (1987) propõe que a timidez, um comportamento mais antissocial, está relacionada a um ambiente suficientemente bom, ao qual a criança teve acesso em dado momento de sua vida, porém, foi perdido. Define essa característica como sendo um pedido da criança em retornar à época anterior à privação e buscar o objeto do qual foi

privado. A agressividade, nesse sentido, seria uma dramatização da realidade interior, que é ruim demais para ser tolerada como tal. O ódio ou a frustração ambiental desperta reações incontroláveis, de acordo com a tensão que já existe na fantasia inconsciente da criança. A agressão constitui direta ou indiretamente uma reação à frustração. Mas também pode significar uma das muitas fontes de energia de um indivíduo.

No âmbito escolar, assim como a primeira participante, G.S.V. frisou que esta é uma tarefa acompanhada pelo pai (*“Meu pai faz ditado comigo”*), além de fazer pensar que este é quem o acompanha e o auxilia em seus anseios e dificuldades. Relata durante a confecção do desenho da Família: *“Eu estou montando o Lego desesperado para brincar com o brinquedo que fizemos e meu pai está se esforçando pra me ajudar”*.

Entretanto, eventualmente, não é sempre que o acompanhamento escolar acontece. No desenho do Par Educativo, cada um aprende algo diferenciado e ele ainda reforça que *“Eles ficam assistindo televisão enquanto eu faço lição”*. No desenho da Família, inclusive, fica a impressão de que até o pai, justo a figura mais próxima, está, como que indo embora e o participante, ainda verbaliza: *“Eu e meu pai, quando a gente terminar o Lego, meu pai vai pro trabalho dele, eu vou brincar com o Lego”*. G.S.V. não soube discriminar o que acha sobre a atitude de seus pais em relação a suas dificuldades escolares.

3. PARTICIPANTE G. M. A. (8 anos, sexo masculino):

Os indícios que apareceram nos dois tipos de desenho de G.M.A. foram: timidez, sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente ou de agir em geral, afastamento, falta de agressividade, reduzido interesse social, sentimento de imobilidade e desamparo, uma inabilidade de seguir em frente com autoconfiança.

Tais características aparentam também estar relacionados com o distanciamento materno, assim como os dois participantes anteriores. G.M.A., em seus dois desenhos, fez a mãe por último e a cada resposta, do inquérito, citava primeiramente o pai, depois a mãe (*“Meu pai é moreno e ela é muito branca”*). No desenho do Par Educativo, diferente dos dois participantes explicitados, o pai, a mãe e ele estão envolvidos na mesma atividade, em que os pais o ensinam a *“ligar o DS”*. Esta situação pode representar a função educativa exercida pelos pais perante sua vida. Os pais, nesse caso, demonstram assumir a responsabilidade da aprendizagem da criança, o de ensiná-la, de educá-la no cotidiano de seu desenvolvimento. Contudo, sua mãe foi desenhada por último, após ilustrar a relação de aprendizagem dele com seu pai e ter questionado: *“Tenho que fazer a minha mãe?”*, somando mais um indício do afastamento materno.

Polity (1997) explica que é importante uma qualidade vincular entre a mãe e a criança. A gravidez, a amamentação, o instinto maternal são fatores que

aproximam a mulher e a criança, quando bebê. Um afastamento dessa relação tão intensa pode resultar em prejuízos da vida psíquica da criança e, isto, possivelmente atrapalhará o bom desenvolvimento dos processos cognitivos e sua relação com a aquisição de conhecimentos.

Winnicott (1983) também era incansável quando se tratava de pontuar a necessidade de proteção materna. Para ele, “isso é terrivelmente óbvio, mas apesar disso precisa ser dito” (p. 81). Explica que, para desempenhar essa função protetora, é importante o papel da maternagem, do que se refere como ‘mãe dedicada comum’. Em alguns casos, por inúmeros motivos, a mãe pode se tornar, em vários momentos, imatura, dependente, desamparada. Entretanto, sem um ambiente sustentador dessa condição imatura, que a reassegure nesse período em que os sentimentos provenientes dessas circunstâncias acabam interferindo em sua relação com a criança, ela terá de defender-se, e, defendendo-se, não conseguirá ser mãe suficientemente boa. Winnicott (1983) salienta o quanto a criança é sensível ao estado emocional da mãe. Portanto, o desempenho materno inadequado exerce influências ao indivíduo, que excede a capacidade de lidar com a situação e, sendo traumatizado, não permite a retomada da sequência normal do desenvolvimento.

Além do distanciamento da figura maternal, G.M.A. não relacionou seus pais a um completo bem estar. No desenho da Família, relatou que seu pai estava doente (com gripe) e que sua mãe, às vezes, se machucava, pois tinha “*uma faca muito grande*”. Ao ser interrogado sobre o jeito dos pais, verbalizou que o pai, às vezes, “*briga com o chefe*” e a mãe “*está atrasada com o serviço, mas tem que ajudar ele com os orçamentos*”.

Especificamente, no desenho do Par Educativo, outro elemento que se sobressai é a presença das janelas na altura da cabeça dos indivíduos desenhados, transparecendo a noite. A noite, para G.M.A., é um elemento significativo, o qual ele incluiu no título (*“Assistindo até o meio da noite”*) e menciona por diversas vezes durante o Inquérito. Poderíamos supor que não há limites claros no cotidiano da criança, porque fica acordado até mais tarde, junto com os pais, quando seria mais adequado estar dormindo, já que tem 8 anos de idade. Pode-se especular sobre as fantasias dessa criança em relação à noite, medos, ansiedade, falta de proteção e desamparo, embora não tenha verbalizado essas dificuldades.

Também, no desenho da Família, principalmente, e mesmo no desenho do Par Educativo, em comparação com outros membros do corpo, as figuras humanas são ilustradas com pernas longas e finas. Alguns autores (Van Kolck, 1984; Campos, 1969; Retondo, 2000) afirmam estes serem indícios de inadequação e dificuldade para conseguir independência pessoal, o que pode explicar uma inabilidade de seguir em frente com autoconfiança. Além disso, os desenhos são, relativamente, primitivos, e, combinados à fala infantilizada que G.M.A. apresenta, reforça a ideia de imaturidade e dependência.

A ausência do chão também se faz notar, dando a impressão de falta de limite, de referência ou apoio.

No âmbito escolar, G. S. V. citou os conflitos familiares relacionados às suas dificuldades escolares (*“Às vezes eu entendo errado e dá uma briga”*). Transpareceu seu desconforto perante esta situação (*“É meio chato pra mim”*) e

sugeriu que fosse evitada (disse que seus pais poderiam ajudar “*só falando como se escreve*”).

Vale aqui considerar que para Polity (2002), a dificuldade de aprendizagem pode ser definida como um sintoma psicossocial em que a família faz parte, como sendo com um dos constituintes básicos mais importantes. A evolução do desempenho escolar está intimamente relacionada com a estrutura e dinâmica funcional do sistema familiar no qual a criança está inserida.

Deste modo, as dificuldades de aprendizagem devem ser analisadas e compreendidas, não somente como uma falha individual de um sujeito que resiste a adequar-se ao pré-estabelecido, mas como uma confluência de fatores em que a família é coautora. Os conflitos familiares relacionados ao desenvolvimento escolar desempenham uma função paralisante de aprendizagem (POLITY, 2002).

Ainda nesta perspectiva, considerando G.M.A., um esclarecimento familiar poderia ajudar o sistema a identificar os aspectos paralisantes e permitir uma mudança no quadro. Dessa forma, o grupo ganharia a possibilidade de garantir o desenvolvimento e a diferenciação de seus membros, sobretudo da criança com Dificuldade de Aprendizagem.

4. PARTICIPANTE J. A. A. (11 anos, sexo feminino):

J. A. A. apresenta elementos, em seus dois desenhos, que apontam para os seguintes indícios: timidez, sentimento de inadequação ou culpa sobre a

incapacidade de agir corretamente ou de agir em geral, ansiedade e culpa por comportamentos socialmente inadequados, tensão, uma tentativa de controlar impulsos sexuais, ou medo de um ataque sexual pelos outros, imaturidade, impulsividade e *acting-out*, conflito ou medo, geralmente nas áreas sexuais, de nascimento de bebês ou mutilação do corpo.

Diferentemente dos três participantes anteriores, tais características podem se relacionar com a ausência paterna que se faz notar tanto nos desenhos, como no Inquérito. Apesar de demonstrações – ou tentativa – de identificação (como: *“Eu gosto da minha família bastante. Eu acho que com pai ou sem fica completa, mesmo assim”*, ou *“São legais. Eles me ensinam bastante coisa, gostam bastante de mim, me dão muito carinho... Ah, são bem legais!”*), a ausência paterna a faz caracterizar sua família como *“uma família quase completa”*.

É importante ressaltar que os dois papéis são importantes: o materno e o paterno. Segundo Prestes (2005, p. 39)

A função materna é entendida como aquela que provê o bebê com segurança, confiabilidade e proteção. Inclui também a construção da rotina cotidiana de cada bebê. A função paterna destaca-se por cumprir um papel de corte, de inscrição dos limites. Ou ainda, a ‘consciência moral’ de cada sujeito, permitindo, deste modo, uma convivência social harmoniosa, produtiva e saudável.

Em relação, especificamente, à função do pai, é preciso reconhecer a importância trazida pela psicanálise, e em destaque por Winnicott (1983), quando ressalta o papel paterno a ser bem utilizado durante o desenvolvimento infantil. O pai, caso não esteja presente, acarreta à criança uma árdua tarefa rumo à integração.

Contudo, como explica o autor, uma alternativa, dada a ausência do pai, é a utilização, em busca da totalidade pessoal, de algum outro relacionamento que seja bastante estável com uma pessoa total, o que faz sentido nos dias de hoje, quando transpomos sua premissa aos modos de organização familiar contemporâneos. No caso da participante em questão, o padrasto (ou mesmo o próprio pai, mesmo distante) pode ter sido escolhido para desempenhar o papel paterno, já que em algumas colocações do Inquérito a participante faz menção 'aos pais' (no plural).

Também, na ausência do pai, a família, a sociedade e as instituições entram em cena, apesar de que, não é sempre que elas são capazes de exercer a complexa função da 'paternagem'.

Por outro lado, analisando os dois desenhos, pode-se observar uma identificação materna significativa. Nos dois desenhos, a figura de J. A. A. e da mãe são bastante similares e os olhares estão sempre se encontrando, dando a impressão de presença e/ou necessidade de afeto entre elas. Além disso, no desenho do Par Educativo, a mãe é ilustrada ensinando algo a ela, o que pode simbolizar a função protetora materna e a responsabilidade assumida pela mãe em supervisionar e acompanhar seu desenvolvimento, inclusive, escolar.

As transparências foram interpretadas por Koppitz (1968) como imaturidade, impulsividade e *acting-out*, conflito ou medo, geralmente nas áreas sexuais, de nascimento de bebês ou mutilação do corpo, mas, aparentemente, relaciona-se com o nascimento recente da irmã (um ano e meio). Parece que esta é colocada, por ela, geralmente, em segundo plano, já que é a última a ser desenhada e citada durante o Inquérito, podendo denunciar certo ciúme de um

terceiro colocado na relação entre ela e a mãe. No desenho da Família, a ausência de braços e mãos da mãe, causa a sensação de que o bebê não está seguro em seu colo, talvez, por um desejo inconsciente de que ele não estivesse ali. Vale lembrar que, com base na interpretação de Koppitz (1968), a inclinação que o bebê se encontra no desenho, no caso, aproximadamente a 15 graus, sugere uma instabilidade generalizada e falta de equilíbrio, ou falta de base segura

Conforme a análise, J. A. A. realmente demonstrou sinais de timidez ao hesitar em aprofundar nas respostas, fornecendo respostas curtas e breves.

A participante, de 11 anos, para os padrões da sociedade atual, está no início de sua puberdade. Utilizava o uniforme justo ao corpo, pulseiras, colar e maquiagem, o que pode ilustrar impulsos sexuais que estivessem sendo controlados por uma razão social.

No âmbito escolar, J. A. A. relata não gostar muito de frequentar as aulas, pois, segundo ela, não gosta de escrever. Diz que seus pais lidam com suas dificuldades, sugerindo-lhe que preste mais atenção e que converse menos. Ela considera tal atitude coerente e, se pudesse dar uma sugestão, diria a eles para que continuassem agindo da mesma maneira.

5. PARTICIPANTE L. R. (8 anos, sexo masculino):

Os indícios de L.R. relacionados aos seus dois desenhos foram: insegurança, afastamento e depressão, timidez, sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente ou de agir em geral, ansiedade, culpa por comportamentos socialmente inadequados, imaturidade, senso generalizado de insegurança e desamparo.

Mesmo, em níveis diferenciados, L.R. colabora para que a maioria dos participantes da pesquisa apresente o distanciamento materno como um dos sinais relevantes obtidos por meio dos desenhos e dos Inquéritos. A mãe foi desenhada por último em ambas as produções e, no desenho do Par Educativo, desenhou a relação entre ele e o pai e apenas lembrou-se da mãe após ter dito finalizar a obra, depois de questionado se não faltava nada na cena.

Embora as dificuldades de aprendizagem estejam ligadas a múltiplos fatores, elas são sobremaneira sustentadas pelo meio familiar, escolar e social. A forma como estes sistemas, em especial a família, definem essa dificuldade, terá um papel decisivo na evolução e resolução do problema, pois as dificuldades de aprendizagem expressam uma personificação dos conflitos familiares, como a falta da função materna ou paterna, que não foram manifestos explicitamente, permanecendo muitas vezes no inconsciente da criança, de forma velada. A participação ativa de ambos os pais nas dificuldades escolares da criança não torna a criança mais inteligente, mas possibilita que se formem novas construções

que redefinem a carga de responsabilidade, distribuindo aquilo que anteriormente foi determinado como o sintoma de um (POLITY, 2001).

Traços de seus desenhos, como a ausência de mãos, as respostas rápidas e superficiais fornecidas durante o Inquérito e sua postura mais introvertida, sem a presença de iniciativas durante a entrevista, apesar de dificultar a obtenção de maiores informações a respeito de outros aspectos da vida de L.R, vieram reforçar os sinais de timidez, afastamento, insegurança, sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente ou de agir em geral e culpa por comportamentos socialmente inadequados indicados com base na interpretação de Koppitz (1968).

As respostas curtas, os momentos de silêncio, a confecção de poucos traços e elementos nos seus dois desenhos, entre outras atitudes demonstradas durante a entrevista, revelam um medo de arriscar e errar, como se fosse geralmente observado, avaliado pelas pessoas que o cercam como sendo inferior ou inadequado e sentisse culpa sobre não ser capaz de agir de maneira inapropriada.

Até por conta de sua timidez, em certos momentos, R.V. apresentou certo distanciamento do mundo que o cerca, relatando não saber, por exemplo, para onde as pessoas de sua família estavam indo (desenho da Família), o que cada integrante menos gosta, a idade dos pais e o que acha sobre a atitude dos pais frente às suas dificuldades escolares.

No aspecto escolar, a criança relatou ter dificuldade “*para ler alguma coisa*” e disse que, perante esta dificuldade, seus pais o ajudam, conversam ou brigam

com ele. L.R. sugeriria aos pais que agissem da mesma maneira que agem “*mas, sem brigar*”.

IX- INTEGRAÇÃO DOS RESULTADOS

A Tabela I apresenta os sinais que foram citados nos desenhos de cada um dos participantes para a obtenção de uma noção geral das características envolvidas. Os participantes foram representados pelo número correspondente à ordem de apresentação que foi estabelecido na sistematização dos resultados apresentados no capítulo anterior.

Tabela I – Sinais por Participantes

SINAIS	PARTICIPANTES
Insegurança	1 e 5
Afastamento	1, 2, 3 e 5
Depressão	1 e 5
Ansiedade	1 e 5
Insegurança e/ou desamparo	1 e 5
Timidez	2, 3,4 e 5
Sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente ou de agir em geral	2, 3,4 e 5
Falta de agressividade	2 e 3
Reduzido interesse social	2 e 3
Sentimento de imobilidade e desamparo	2 e 3
Uma inabilidade de seguir em frente com autoconfiança	2 e 3
Comportamento agressivo e <i>acting-out</i> com as mãos	2 e 4
Coordenação motora reduzida e com impulsividade	2
Instabilidade generalizada	2
Falta de equilíbrio ou falta de base segura, sentimentos de inadequação intelectual.	2
Tensão, uma tentativa de controlar impulsos sexuais, ou medo de um ataque sexual pelos outros, imaturidade, impulsividade e <i>acting-out</i> , conflito ou medo, geralmente nas áreas sexuais, de nascimento de bebês ou mutilação do corpo.	4
Ansiedade, culpa por comportamentos socialmente inadequados, imaturidade.	5

Assim os sinais mais presentes foram afastamento, timidez e sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente ou de agir em geral.

É inevitável relacionar crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem com sentimentos de inadequação, que remetem a um evidente sentimento de inferioridade.

No campo da psicanálise, a inferioridade é um sentimento de que se é, de alguma maneira, inferior a outrem, que pode emergir de uma inferioridade imaginada por parte da pessoa afligida. É freqüentemente resultado de uma fuga das dificuldades e leva os indivíduos atingidos à supercompensação, o que pode ocasionar um padrão de comportamento antissocial (PONTALIS, 1992).

Um sentimento de inferioridade relaciona-se às experiências de um indivíduo em atingir um objetivo final inconsciente, fictício, de segurança e sucesso subjetivos. A distância percebida daquele objetivo levará a um sentimento 'negativo' que colabora com o sentimento de inferioridade original. Assim, o objetivo inventado para remediar o sentimento de inferioridade primário original, realmente provoca o sentimento de inferioridade secundário. Este círculo vicioso é comum em modos de vida neuróticos, conceito que converge com a ideia do círculo vicioso do fracasso, discutido no início desta pesquisa, despertando o sentimento de inferioridade na criança, ela estará suscetível ao insucesso, e menos poderá obter aprovação a partir de seu desempenho.

Pontalis (1992) afirma ainda que a atitude dos pais é um dos principais fatores contribuintes para o estabelecimento do sentimento de inferioridade na criança. Comentários negativos e avaliações de comportamento que enfatizem

erros e lapsos, comparação que os pais fazem dos seus filhos com outras pessoas, geralmente, enfatizando que seus filhos são errados, enquanto que os outros são certos em determinado aspecto, por exemplo, são atitudes típicas que acabam por alimentar uma série de sentimentos negativos como o da inferioridade.

Em relação ao ponto de vista das crianças quanto às atitudes parentais frente às suas dificuldades de aprendizagem, a Tabela II especifica, por participante, o que, durante o inquérito, cada um descreveu, na íntegra, como sendo a atitude dos pais frente às dificuldades, sua opinião quanto a esta atitude e a sugestão deferida aos pais. Os participantes aqui também foram representados pelo número correspondente à ordem de apresentação que foi estabelecido na sistematização dos resultados apresentados no capítulo anterior.

Tabela II – Atitudes Parentais Frente às Dificuldades Escolares, segundo as Crianças

PARTICIPANTES	ATITUDE DOS PAIS	OPINIÃO DA CRIANÇA	SUGESTÃO
1	“Meu pai ajuda, faz exercício...”	“Legal porque eu vou me esforçando.”	“Ajudando, explicando.”
2	“Meu pai faz ditado comigo e às vezes, eles ficam assistindo televisão enquanto eu faço lição”	“Não sei.”	“Eles podem ditar umas frases bem complicadas e eu tenho que escrever.”
3	“Às vezes eu entendo errado e da uma briga.”	“É meio chato pra mim.”	“Só falando como se escreve.”
4	“Eles falam para eu prestar mais atenção, conversar menos.”	“É legal.”	“Falaria para eles fazerem isso mesmo o que eles fazem.”
5	“Eles me ajudam, conversam comigo ou brigam.”	“Não sei.”	“Eles podiam fazer a mesma coisa, mas sem brigar.”

Sendo assim, dois participantes descreveram o envolvimento parental frente às suas dificuldades como sendo 'legais', dois não souberam dizer e um como sendo 'chato'. Uma participante sugeriu para que eles façam o mesmo o que fazem, dois sugeriram para que a briga fosse evitada e dois citaram atitudes que remeteram à participação ativa no processo escolar (ajudar, explicar e ditar).

É interessante analisar como, de uma maneira ou de outra, as crianças demonstraram um desejo de que os pais se aproximem e se envolvam no processo educacional.

Quando os pais são participativos nas atividades realizadas pela escola o aluno se desenvolve com maior facilidade. Sem a colaboração dos pais é mais difícil diminuir o fracasso escolar. É preciso, para tanto, que escola e família se unam a fim de que as dificuldades sejam superadas e que o objetivo maior seja auxiliar a criança. Contudo, o que, eventualmente ocorre quando surge uma dificuldade, é um jogo de empurra: professores acusam os pais e os pais acusam a escola, surgindo as transferências de responsabilidade.

A hipótese é que crianças e jovens com dificuldade de aprendizagem podem ser beneficiados com uma intervenção familiar, que lhes possibilite sair da posição portadora do sintoma para a construção de uma nova relação com o saber. Pois, penso que seja qual for a etiologia da dificuldade de aprendizagem (neurológica, emocional, cognitiva ou genética), o grupo familiar é fator decisivo para a condução e/ou resolução da situação. (POLITY, 2001b, p. 16).

Outro aspecto importante, que se destacou entre os participantes da pesquisa, foi o afastamento de um dos elementos parentais, com predominância materna. Os cinco participantes entrevistados, sem exceção, apresentaram esta característica, sendo que quatro deles destacaram o afastamento materno, e uma, o paterno. Vale pontuar que o afastamento pode se referir a uma motivação física

(como a quarta participante, que alegou não morar com o pai), mas, principalmente, por uma motivação psíquica, a qual a criança, em sua organização psicológica, não considera, por diversas razões, o familiar como alguém próximo.

Com efeito, como discutido, sabe-se que um dos problemas que afetam as crianças no desempenho escolar é a falta dos pais no processo de aprendizagem que, aliás, é justificada por diferentes fatores: ora pela situação financeira, ora pela falta de tempo, ora por causa dos afazeres do trabalho, etc. O fato é que o desinteresse, a falta de apoio, de auxílio, de atenção, carinho e amor são itens tão prejudiciais para o desenvolvimento emocional da criança, que acabam por contribuir com seu fracasso no processo educativo.

X- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método adotado por esta pesquisa oportunizou chegar a um universo de questões particulares de cada um dos participantes. A utilização do desenho como maneira de explorar as questões das dificuldades da aprendizagem foi elementar para a obtenção de dados significativos que puderam elucidar aspectos psicológicos que estavam envolvidos no setor educacional. Certamente, sem esta técnica, não seria possível a coleta de tantas informações pertinentes.

Cada um dos desenhos, combinado ao Inquérito, ilustra uma gama de fatores riquíssimos que fazem parte da vida de cada criança e influenciam sobremaneira seu desenvolvimento, inclusive, escolar. É bastante tentador para uma profissional envolvida nas áreas da educação e da saúde mental não alongar suas análises nos inúmeros detalhes ali registrados. Porém, o tempo disponível do curso de Mestrado foi um impeditivo para um maior aprofundamento, entre outras ações desejadas. Foi preciso fazer escolhas.

E, assim como qualquer pesquisa que se realize, esta também pode citar outras limitações que fizeram parte do processo. Na escola pesquisada, por exemplo, as crianças repetentes estavam mais concentradas no 2º ano escolar. Foi preciso garantir que, ao menos, uma criança do 1º ano e outra do 5º ano participassem da pesquisa para que houvesse essa variedade de idades. Além disso, não foi encontrado um instrumento que tivesse como objetivo,

especificamente, analisar desenhos de crianças, relacionando-os com as influências parentais no aspecto escolar. Daí a dificuldade de se obter critérios para análise do desenho da Família e do Par Educativo com este propósito.

Ainda assim, este estudo tratou de expor o ponto de vista das crianças, identificado por meio dos dois desenhos citados e dos Inquéritos, quanto à atitude parental frente suas dificuldades escolares. Seus desenhos apresentaram indícios como afastamento, timidez e sentimento de inadequação ou culpa sobre a incapacidade de agir corretamente.

Foi interessante observar que a análise dos dados também mostrou que estas crianças, que apresentavam dificuldades de aprendizagem, demonstraram certos conflitos familiares significativos, como o distanciamento materno ou paterno evidenciado em todos os participantes desta pesquisa, com predominância materna.

Estas crianças relataram, de uma maneira ou de outra, o quanto é importante a presença e o compromisso parental frente ao seu desenvolvimento, inclusive, escolar. Elas vêem a influência parental, quando não há briga, como algo importante e desejável. Do mesmo modo, quando há ausência de ao menos uma parte desse envolvimento parental, as dificuldades aparecem. Com elas, vêm os sentimentos negativos que, inevitavelmente, trazem diversas consequências, entre elas, as dificuldades de aprendizagem.

Não se pode deixar de destacar que o conceito de família vem sendo modificado ao longo do tempo. Ao abordar o conceito de família, facilmente vem em mente a figura do grupo familiar, comumente formado por pai, mãe e filhos, todos morando na mesma casa. Mas, isso não é necessariamente uma realidade.

Nos dias de hoje não seria prudente pensar apenas nessa estrutura familiar, uma vez que próprio Censo 2000 mostra novos arranjos desse grupo social que se convencionou chamar de família. Assim, o número de famílias compostas apenas por mãe e filhos, ou pais e filhos, avós e netos, ou mesmo pessoas vivendo sozinhas, também podem ser vistas como uma família (DEMETERCO, 2003). Isso, não necessariamente, significa em ganhos para a criança, uma vez que ela parece ressentir-se da presença de uma estrutura familiar homogênea, como foi observado nesta pesquisa.

Com as mudanças sócio-político-culturais ocorridas durante o século XX, as pessoas foram aprendendo a respeitar, a dar lugar, a dar voz às crianças, mas essa atitude não emergiu nas relações educativas. Em muitos casos, surgiram problemas em relação a essa nova forma de relacionamento familiar. Alguns têm dificuldades em colocar em prática essa outra forma de educar as crianças.

Independente da organização familiar, é importante que os pais sejam conscientes sobre a importância de educar. Colocar limites, vivenciar valores, despertar desejos nos filhos, compartilhar diferentes experiências, desenvolver o vínculo afetivo, enfim, estar, de fato, presente, é contribuir para o bem estar biopsicosocial da criança defendido por Polity (2001a). Bem estar que fornecerá a ela condições de desenvolver seu processo de compreensão do mundo, de adquirir diferentes habilidades que facilitará, enfim, seu bom desenvolvimento acadêmico.

Além disso, a escola também deve ser um ambiente propício para se vencer os obstáculos. Winnicott (1987) e Bowlby (1983) frequentemente pontuam que o ambiente tem importância determinante no desenvolvimento da criança.

Dessa maneira, é muito importante que a instituição escolar se torne um lugar que exerça um *holding*, isto é, onde a criança possa se sentir segura e acolhida, para que se tente amenizar o seu desamparo psíquico e, por fim, vencer as dificuldades atreladas ao processo educacional.

No entanto, a escola, muitas vezes, não consegue resolver os problemas relacionados às dificuldades escolares por não dispor de profissionais que atuem junto ao aluno e a família, o que até impede o bom desempenho das funções da escola.

Por desempenharem os papéis mais importantes da vida da criança, é essencial que escola e família se unam e tenham o mesmo objetivo: o de oportunizar o desenvolvimento das crianças nos diferentes aspectos para que tenham sucesso no processo de aprendizagem. A escola pode contribuir para a participação dos pais nos diferentes âmbitos de sua função. E dispõe de diversas ferramentas para propiciar tal integração, desde organizar eventos, festas, palestras até elaborar projetos sistematizados e específicos, os quais os pais possam fazer-se presentes. Enfim, devem unir-se e, juntos, buscar soluções para as dificuldades de aprendizagem.

Este trabalho defende, mais do que trazer à luz informações e esclarecimentos para auxiliar a solucionar as dificuldades estabelecidas, valorizar a prevenção para que as dificuldades, apesar inerentes a qualquer processo evolutivo, sejam sempre evitadas.

Dessa forma, estudar as atitudes parentais frente às dificuldades escolares da criança objetivou contribuir e voltar as atenções para a prevenção dos problemas de conduta, para a necessidade da presença dos pais no processo

escolar, para a união entre escola e família, bem como refletir acerca desta problemática com base nos preceitos psicanalíticos. Pretende constituir, assim, uma parcela na busca do aprimoramento nas relações entre pais e filhos, da superação e, sobretudo, da prevenção das dificuldades escolares.

Os resultados desta pesquisa trazem alguma luz para todas estas preocupações. Porém, estudos com o mesmo propósito devem ter continuidade. A partir das questões aqui levantadas, é importante que novas pesquisas possam ser realizadas com o primordial objetivo de colocar a criança, o seu bem estar e seu pleno desenvolvimento em primeiro plano.

XI- REFERÊNCIAS

ABU-HILAL, M. M. A structural model for predicting mathematics achievement: Its relation with anxiety and self-concept in mathematics. **Psychological Report**, v. 86 (3Pt 1), p. 835-847, 2000.

ALDERSON, P. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de pesquisa. In **Educação e Sociedade: Revista de ciência da Educação/Centro de Estudos de Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 26, n. 91, p. 423, Maio/Agosto, 2005.

ALMEIDA, R. M. **As dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

ALVES, I. C. B. Panorama do ensino das técnicas de exame psicológico no Brasil. **Jornal do Conselho Federal de Psicologia**, v. 64, p. 10-11, 2000.

ASHMAN, A. F.; KRAAYENOORD, V.C.E. Educational characteristics of students with high or low self-concept. **Psychology in the Schools**, v. 35, p. 391-400, 1998.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel.**
São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, M. N., ALMEIDA, L. S., PASQUALI, L. & VEIGA, H. S. Utilização dos testes psicológicos no Brasil: dados de um estudo preliminar em Brasília. **Avaliação psicológica: formas contextos**, p. 213-221, 1996.

AZEVEDO, M. A. S. B. A criança obesa: um estudo exploratório da personalidade através do desenho da Figura Humana e os indicadores emocionais de Koppitz. **Boletim de Psicologia**, v. 53, p. 118, 49-72, 2003.

BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child Development**, Chicago, v. 37, p. 887-907, 1966.

BAUMRIND, D. Current patterns of parental authority. **Developmental Psychology Monographs**, v. 4, n. 1, p.2, 1971.

BAZI, G.A. **As dificuldades de aprendizagem na escrita e suas relações com traços de personalidade e emoções.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BEAUMONT, M. Reading between the lines: the Child's fear of meaning. **Psychoanalytic Psychotherapy**, v. 5, n. 3, p. 261-270, 1991.

BELTEMPO, J.; ACHILE, P. A. The effect of special class placement on the selfconcept of children with learning disabilities. **Child Study Journal**, v 20, p 81-103, 1990.

BERENSTEIN, I. **Família e doença mental**. São Paulo: Escuta, 1988.

BERMEJO, V. S. e LIERA, J. A. B. **Dificultades de aprendizaje**. Madrid: Síntesis Psicológica, 1997.

BERNSTEIN, J. **Teste de la Pareja**. Técnicas Projetivas. Bell: Paidós, 1964.

BLACK, F. W. The size of human figure drawings of learning-disabled children. **Journal of Clinical Psychology**, v. 32, p. 736-741, 1976.

BLOOM, B. S. **Human characteristics and school learning**. New York, NY: McGraw Hill, 1976.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. Tese de doutoramento. Niterói: UFF, 2005.

BOYCE, W.T. Social support, family relations and children. In COHEN, S.; SYME, S.L. (Orgs.), **Social Support and Health**. Orlando: Academic Press, p. 151-173, 1985.

BOWLBY, J. **Apego, Perda e Separação**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1993.

BRADLEY, R. H.; CALDWELL, B. M.; ROCK, S. L. Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination do three models of environmental action. **Child Development**, v. 59, p. 852-867, 1988.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MECSEF, 1998.

CARIOLA, T.C. **Indicadores emocionais no Desenho da Figura Humana e rendimento escolar**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

CHAPMAN, J. W.; BOERSMA, F. J. Assessment of learning disabled students'academic self-concepts with the PASS: Findings from 15 years of research. **Developmental Disabilities Bulletin**, Special Issue, v. 19, 1991.

CHAPMAN, J. W.; TUNNER, W. E. A Longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. **British Journal of Educational Psychology**, v. 67, p. 81-104, 1997.

CAMPOS, D.M. de S. **O Teste do Desenho como Instrumento de Diagnóstico de Personalidade**. 36^a. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1969.

CLEVER, A., BEAR, G.; JUVONEN, J. Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes. **The Journal of Special Education**, v. 26, p. 125-138, 1992.

COLEMAN, J. et al. **Equality of educational opportunity report**. Washington DC: U.S. Government Printing Office, 1966.

COVINGTON, M. V. & OMELICH, C. L. Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 37, p. 1487-1504, 1979.

CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. London: Pine Forge, 1997.

CRUZ, V. **Dificuldades de aprendizagem: fundamentos**. Porto: Porto Editora, 1999.

DEMETERCO, S. M. S. **Sociologia da Educação**. Curitiba: IESDE, p. 22, 2003.

DIAS, E.; ZILLOTTO, G. O olhar e a escuta psicopedagógica frente aos processos de ensino-aprendizagem. **Revista Autonomia**, Curitiba, vol. 1, p.11-25, 2007.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. **Dificultades de aprendizaje en la infancia – un enfoque cognitivo**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

DORNBUSCH, S.M; RITTER, P.L.; LEIDERMAN, P.H.; ROBERTS, D.F.; FRALEIGH, M.J. The relation of parenting style to adolescent school performance. **Child Development**, v. 58, p. 1244-1257, 1987.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

ENO, L. Koppitz emotional indicators in the human-figure drawings of children with learning problems. **Journal of Special Education**, v. 15, p. 459-470, 1981.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Retenção está entre as maiores da A.L.**, 1997.

FAN, X.; CHEN, M. parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v.13, p. 1-22, 2001.

FERREIRA, M. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!** Porto, Portugal: Afrontamento, 2004.

FIAMENGHI, G. A. Rituais familiares: alternativas para a re-união das famílias.

Psicologia: Teoria e Prática. v. 4, n. 2, p. 29, 2002.

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

FREITAG, B. **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FREUD S. Inibição, sintoma y angustia. In: FREUD, S., **Obras completas**. Madrid: Biblioteca Nueva; v.3, 1981.

FUNAYAMA, C. A. R. (Org.). **Problemas de aprendizagem: Enfoque multidisciplinar**. 2º. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

GONZÁLEZ CABANACH, R.; VALLE ARIAS, A. Características afectivomotivacionais de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. In SANTIUSTE BERMEJO; V.; BELTRÁN LLERA, J. A. (Orgs.), **Dificultades de aprendizaje** (pp. 261-278). España: Editorial Síntesis, 1998.

GRAMINHA, S. S. V. A escala comportamental infantil de Rutter A2: estudos de adaptação e fidedignidade. **Estudos de Psicologia**, v. 11, p. 34-42, 1994.

GROLNICK, W. S.; RYAN, R. M. Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, p. 143-154, 1992.

HAMACHECK, D. Self-Concept and school achievement: Interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept component. **Journal of Counseling and Development**, v. 73, p. 419-425, 1995.

HAMMER, E. **The clinical application of projective drawings**. 2^o Ed. Springfield, Ill: Charles C. Thomas Publisher. 1967.

HARTER, S. & PIKE, R. G. The pictorial scale of perceived competence and acceptance for young children. **Child Development**, v. 55, p.1969-1982, 1984.

HENDERSON, A.; BERLA, N. (eds.). **A new generation of evidence: The family is crucial to student achievement**. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education, 1994.

HENEVELD, W. **Planejamento e monitoramento da educação primária**. Washington, DC: Banco Mundial, p. 6, 1994. (a)

HENEVELD, W. **Planejamento e monitoramento da educação primária**. Washington, DC: Banco Mundial, p. 35, 1994. (b)

HUTZ, C. S. O desenho infantil como instrumento de avaliação do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor: Descrição de uma linha de pesquisa. **Anais do 1º Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP)**, pp.257-260. Caruaru, PE, 1988.

HUTZ, C. S. Estabilidade de alguns indicadores emocionais no desenho da figura humana [Resumos]. **Resumos do XIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto**, p.367. Ribeirão Preto, SP, 1989. (a)

HUTZ, C. S. Diferenças raciais de inteligência no sul do Brasil: uma tentativa de explicação em termos de aprendizagem social. **Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento**, pp.73-76. Recife, PE, 1989. (b)

JACKSON, L. D.; BRACKEN, B. A. Relationship between students. social status and global and domain specific self concepts. **Journal of School Psychology**, v. 36, p. 233-246, 1998.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

KELLAGHAN, T.; SLOANE, K.; ALVAREZ, B., BLOOM, B. S. **The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children**. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

KLEPSCH, M.E. **A Validation Study of the Draw a Teacher Technique on Third Grade Children.** Unpublished doctoral dissertation. University of Northern Colorado, 1979.

KOPPITZ, E. M. **Psychological evaluation of children's human figure drawings.** New York: Grune & Stratton, 1968.

KOPPITZ, E.M. **El dibujo de la figura humana em los niños: Evaluación Psicológica.** Buenos Aires: Guadalupe, p. 99, 1976.

LACAN J. Dos notas sobre el niño. In: LACAN, J. **Intervenciones y textos.** Buenos Aires: Ediciones Manantial; v. 2, 1991.

LAING, R. D. **A política da família.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

LEONDARI, A. Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. **Educational Studies**, v. 19, p. 357-371, 1993.

LEWINSON, P.M. Relationship between height of Figure Drawings and depression in psychiatric patients. **Journal of Consulting Psychology**, 28, p. 380-381, 1964.

LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. **Naturalistic inquiry.** Londres, Sabe, 1985.

LINHARES, M. B. M., PARREIRA, V. L. C., MARTURANO, A. C.; SANT. ANNA, S. C. Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. **Medicina Ribeirão Preto**, v. 26, p. 148-160, 1993.

MARGALIT, M. Academic competence and social adjustment of boys with learning disabilities and boys with behavior disorders. **Journal of Learning Disabilities**, v. 22, n. 1, p. 41-45, 1989.

MALCHIODI, C. A. **Understanding children's drawings**. New York: Guilford Press, 1998.

MARDELL-CZUDNOWSKI. A survey of assessment professionals in the US. **School Psychology International**, v. 17, p. 189-203, 1996.

MARTINI, M.L. e BORUCHOVITCH, E. As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. **PSICO-USF**, v. 4, n. 2, p. 23-36, 1999.

MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. Campinas: Alínea, p. 262, 2003.

MAYALL, B. (Ed.). **Children's childhoods: Observed and experienced**. London: Falmer, 1994.

MAZZOTI, A.J.A. Fracasso escolar: Representações de professores e de alunos repetentes. **Anais da 26ª Reunião**, LPP-UERJ.net, 2003 .

MIKULECKY, L. **Family literacy: Parent and child interactions**. Family Literacy: Directions in Research and Implications for Practice, 1996.

MINAYO, M. S. et al. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 85. 1994.

MONTANDON, C. La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise. **Education et Sociétés**, v. 2, p. 91-118, 1998.

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES, Letter to NJCLD member organizations. **Learning Disability Quarterly**, v. 9, p. 158-163, 1988.

PACHECO, L.; SISTO, F.F. Aprendizagem por interação e traços de personalidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p. 67-76, 2003.

PILATI, O. Avaliação das Políticas Públicas Educacionais. **Sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB)**: Ensaio, v. 2, 1994.

PINTRICH, P.R.,ANDERMAN, E.M.; KLOBUCAR, C. Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 27, n. 6, 360-370, 1994.

POLITY, E. **Ensinando a ensinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

POLITY, E (a). **Dificuldade de aprendizagem e família: Construindo novas narrativas**. São Paulo: Vetor, 1 ed, p. 53, 2001. (a)

POLITY, E (b). **Dificuldade de ensinagem: Que história é essa...?** São Paulo: Vetor, 2002.

PONTALIS, J. B. La chambre des enfants. In PONTALIS, J.-B. (Ed.). **L'enfant**. Paris: Gallimard, p. 12, 1979.

PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PRESTES, I. C. P. **Psicologia da educação**. Curitiba: IESDE, p. 39, 2005.

PURKEY, W. W. **Self concept and school achievement**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1970.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L.G. DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P.D.P. (ORGS).

Por uma cultura da infância: Metodologia de pesquisa com crianças. Coleção Educação Contemporânea. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

RATEY J.J. E SORGI P. O`Driscoll GA, et al. Nadolol to treat aggression and psychiatric symptomatology in chronic psychiatric inpatients: a double-blind, placebo-controlled study. **Journal of Clinical Psychiatry.** v. 53, p. 41-46, 1992.

REBELO, J. A. S. **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico.** Portugal: Edições Asa, 1993.

RENICK, M. J. & HARTER, S. Impact of social comparisons on the developing selfperceptions of learning disabled students. **Journal of Educational Psychology,** v. 81, p. 631-638, 1989.

RETONDO, M.F.N.G. **Manual prático de avaliação do HTP (casa-árvore-pessoa) e Família.** 1ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

RIBEIRO, S. C. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 84, p. 72, fev. 1993.

RODRIGUES, A.T. **Sociologia da educação.** 1.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

ROESER, R.W.; ECCLES, J.S. Schooling and mental health. In SAMEROFF, A.J.; LEWIS, M.; MILLER, S.M. (Orgs.), **Handbook of developmental psychopathology**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000.

SARMENTO, M.J. **Lógicas de ações nas escolas**. Lisboa, Instituto de Renovação Educacional, 2000.

SCOTT-JONES, D. Families as educators in a pluralistic society. In CHAVKIN, N.F. (ed.), **Families and schools in a pluralistic society**. Albany, NY: State University of New York Press, 1993.

SCHIAVONI, A. **Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2004.

SMITH, C., STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: Um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SIROTA, R. (Ed.). Sociologie de l'enfance. **Education et Sociétés**, v. 2, p. 9-33, 1998.

SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem. In. SISTO, F.F.; BORUCHOVITCH, F.E.; FINI, L.D.T.; BRENELLI, R.P.; MARTINELLI, S.C. (Orgs.), **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

STEVENSON, D. J. & BAKER, D. P. The family-school relation and the child's school performance. **Child Development**, v. 58, 1348-1357, 1987.

VAN KOLCK, O. L. **Testes projetivos gráficos no diagnóstico psicológico.** São Paulo: EPU, 1984.

VAUGHN, S.; HAAGER, D. Social competence as a multifaceted construct: how do students with learning disabilities fare? **Learning Disability Quarterly**, v. 17, p. 253-267, 1994.

VIANNA, H.M. **Estudos em avaliação educacional.** Fundação Carlos Chagas, 1987.

WECHSLER, S. M. **O desenho da figura humana: Avaliação do desenvolvimento cognitivo infantil - Manual para crianças brasileiras.** Campinas: Editorial Psy, 1996.

WENZ-GROSS, M.; SIPERSTEIN, G.N. Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. **Exceptional Children**, v. 63, p. 183-193, 1997.

WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, p. 81, 1983.

WINNICOTT, D.W. **Privação e delinquência.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WINNICOTT, D.W. **Os bebês e suas mães.** São Paulo: Martins Fontes, 1999. (a)

WINNICOTT, D.W. **Tudo começa em casa.** São Paulo: Martins Fontes, 1999 (b)

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 1989.

ZUCOLOTO, K. A. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2001.

XII- ANEXOS

ANEXO I

CARTA DE INTENÇÕES À INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar como as crianças pensam sobre as reações dos pais a respeito de suas dificuldades escolares, como parte da Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento de Alessandra Cieri Dimberio. Para isso, precisamos entrevistar um grupo de crianças. Essas entrevistas serão individuais, com duração aproximada de 40 minutos a 1 hora. A pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes, que poderão retirar-se a qualquer momento que desejarem. A identidade da instituição e dos participantes será mantida sob sigilo e os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa científica.

Caso haja concordância em permitir a realização da pesquisa na instituição, favor assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo.

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

Alessandra Cieri Dimberio

Prof. Dr Geraldo A. Fiamenghi Jr
U. Presbiteriana Mackenzie
Pós-Graduação em Distúrbios do
Desenvolvimento
Tel; (11) 2114 8707
e-mail: geraldo.fiamenghi@mackenzie.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____, representante da Instituição, após a leitura da Carta de Informação à Instituição, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa. Fica claro que a Instituição, através de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo,..... de de

Assinatura do representante legal da Instituição

ANEXO II

CARTA DE INTENÇÕES AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar como as crianças pensam sobre as reações dos pais a respeito de suas dificuldades escolares, como parte da Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento de Alessandra Cieri Dimberio. Para isso, precisamos entrevistar um grupo de crianças. Essas entrevistas serão individuais, com duração aproximada de 40 minutos a 1 hora. A pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes, que poderão retirar-se a qualquer momento que desejarem. A identidade da instituição e dos participantes será mantida sob sigilo e os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa científica.

Caso haja concordância em permitir a participação de seu(sua) filho(a), favor assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo.

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

Alessandra Cieri Dimberio

Prof. Dr Geraldo A. Fiamenghi Jr
U. Presbiteriana Mackenzie
Pós-Graduação em Distúrbios do
Desenvolvimento
Tel; (11) 2114 8707
e-mail: geraldo.fiamenghi@mackenzie.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____, sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, de de

Assinatura do sujeito ou seu representante legal

ANEXO III

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE PESQUISA - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



São Paulo, 29 de março de 2010.

À Acadêmica
Alessandra Cieri Dimberio

Após análise do projeto de pesquisa "*As influências parentais frente à dificuldade escolar do filho do ponto de vista da criança*" processo CEP/UPM nº 1203/03/2010 e CAAE Nº 0011.0.272.000-10, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie **aprovou** os procedimentos éticos do referido projeto.

Solicitamos, por gentileza, que após a conclusão do citado projeto seja encaminhada uma cópia digital, do Relatório Final, para finalizarmos o seu processo neste Comitê.

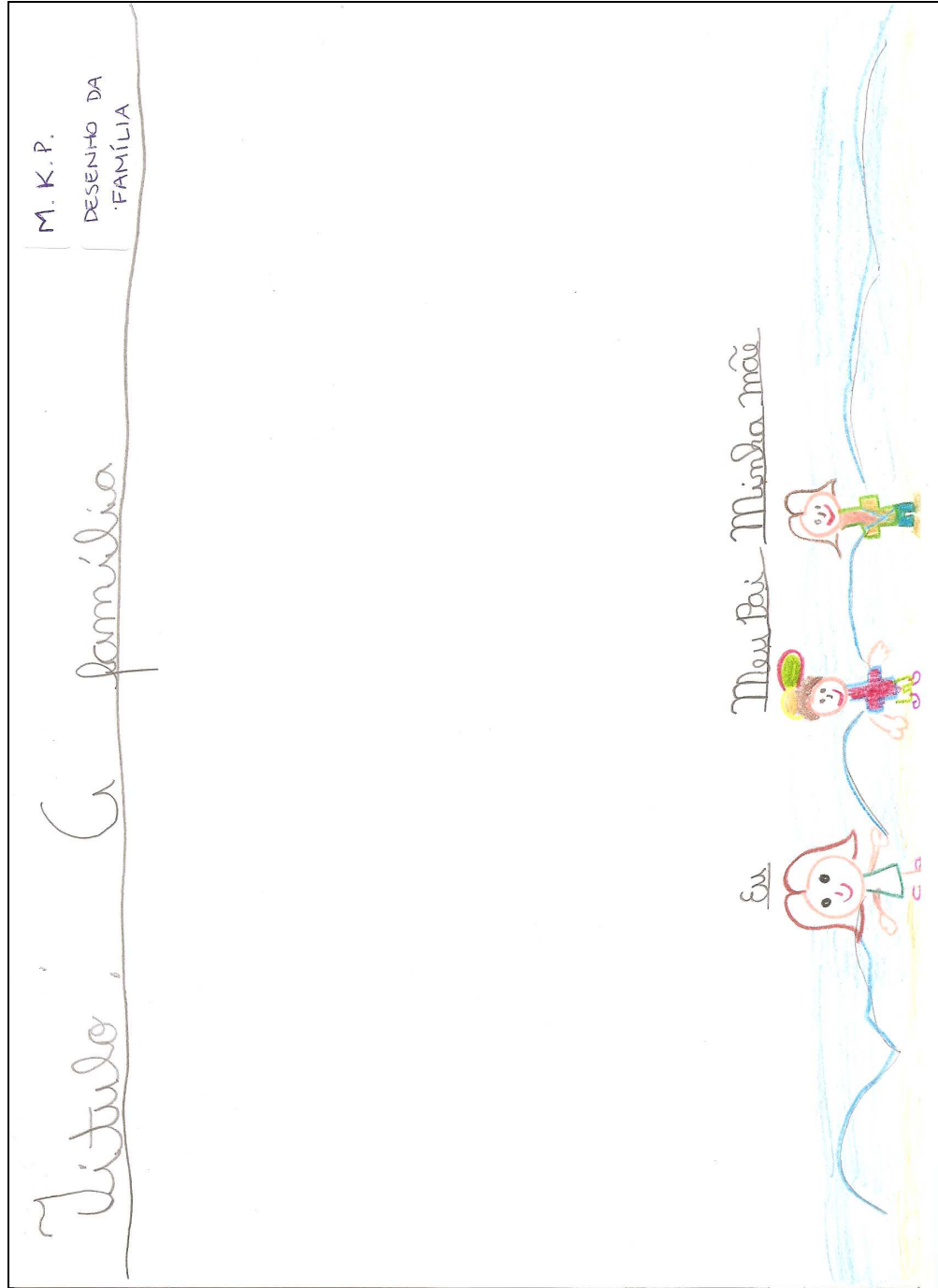
Atenciosamente,


Prof. Dr. Elizeu Coutinho de Macedo
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa

Projeto analisado na Reunião Mensal de março.

ANEXO IV

EXEMPLO: DESENHO DA FAMÍLIA



ANEXO V

EXEMPLO: DESENHO DO PAR EDUCATIVO



ANEXO VI

EXEMPLO: TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA

2- G. S. V.

Sexo: masculino Idade: 7 anos Ano escolar: 1º ano Tempo de duração da entrevista: 40 minutos

2- Olá! Tudo bem com você?

1- Tudo bem!

2- Peço a você que desenhe, nesta folha de sulfite, a sua família.

(A folha foi colocada à sua frente, na posição horizontal)

1- Está bom. Isso é lápis de cor? Posso usar?

2- Claro! Pode usar! Fique à vontade!

(Começou a desenhar o pai, de baixo para cima, primeiro os pés, indo para o tronco, cabeça, braços e mãos)

1- Tem borracha?

2- Tenho, aqui, pode pegar.

(Apagou as linhas que dividem os braços do corpo)

2- Quem é essa pessoa que você está desenhando?

1- Meu pai. Ele é o mais alto da família. Depois vou desenhar o meu cachorro.

(Terminou de desenhar o pai e começou a desenhar o cachorro)

2- Quem é esse?

1- Meu cachorro!

2- Que graça! Como ele se chama?

1- Spike. Ele é esperto.

(Terminou de desenhar o cachorro e começou a desenhar a si mesmo)

2- E esse, quem é?

1- Eu.

(Durante a confecção do desenho, apagou as pernas e fez novamente. Terminou de se desenhar e começou a desenhar o prédio do trabalho da mãe. Depois, fez a mãe, de baixo para cima, primeiro os pés, indo para o tronco.)

2- E agora, quem é essa pessoa.

1- Minha mãe. Ela está no trabalho. Ela fica até muito tarde trabalhando.

2- É mesmo?

1- Sim, ela trabalha na Editora Abril.

(Desenhou apenas até o tronco. Deixou a mãe pela metade e começou a colorir os outros elementos do desenho que havia feito. Em seguida, completou a mãe, desenhando a cabeça, os braços e as mãos.)

1- Terminei.

2- Quem você desenhou?

1- Meu cachorro, minha mãe, eu e meu pai.

2- E qual a idade deles?

1- Não sei.

2- Não sabe?

1- Não.

2- Onde eles estão?

1- Meu cachorro está na caminha dele.

2- E vocês, onde estão?

1- Eu e meu pai estamos montando meu lego na minha casa.

2- E a mamãe?

1- A mamãe está no trabalho.

2- O que vocês estão fazendo?

1- Meu pai e eu estamos montando lego, o Spike está latindo pra gente, minha babá está lavando louça e minha mãe está trabalhando.

2- O que essas pessoas estão sentindo?

1- O Spike está enjoado.

2- Por quê?

1- Porque ele só fica na casinha latindo e não faz mais nada. Eu estou montando o lego desesperado para brincar com o brinquedo que fizemos e meu pai está se esforçando pra me ajudar.

2- E a mamãe, está sentindo o quê?

1- Não sei.

2- Não sabe?

1- Não... ela está no trabalho e eu não fico lá, só poucas vezes eu fui lá.

2- Entendi. O que você acha sobre essa família?

1- Acho legal, boa.

2- Do que cada um mais gosta?

1- Eu gosto de animais e de explorar a natureza. Minha mãe, ela gosta de mim. E meu pai gosta do trabalho dele porque ele viaja e vai para outros lugares. E o Spike, o maior sonho dele é sair de casa e ficar passeando pela rua.

2- Mas ele não passeia?

1- Sim, mas só às vezes.

2- E do que cada um menos gosta?

1- Eu não gosto de arroz, mas eu como porque a mamãe não gosta quando eu não como comida. Meu pai e minha mãe eu não sei.

2- O papai e a mamãe, você não sabe?

1- Não.

2- E o que vai acontecer com essa família?

1- Não sei... Só o Spike vai sempre fazer a mesma coisa até anoitecer. Eu e meu pai, quando a gente terminar o lego, meu pai vai pro trabalho dele, eu vou brincar com o lego...

2- Está faltando algo no desenho? Você gostaria de acrescentar algo?

1- Não.

2- Agora, de um título ao seu desenho.

1- A minha família. (disse, entregando o lápis para que eu registrasse o título)

2- Agora, peço para que você faça outro desenho. Desenhe nesta folha (foi entregue a folha em posição horizontal) seus pais e você. Mas cada uma dessas pessoas deverá estar ensinando ou aprendendo.

1- Entendi.

(Ele começa a desenhar o pai)

1- Essas são as peças de filmagem do meu pai.

2- As peças de filmagem? Ele está aprendendo?

1- Sim, são as peças de filmagem. Ele está aprendendo.

(Termina de desenhar o pai e começa a desenhar a si próprio)

2- Esse é quem?

1- Esse sou e eu. Eu estou aprendendo mais sobre a natureza.

(Termina de fazer a si próprio e desenha a mãe.)

1- Essa é minha mãe.

2- Ela está ensinando ou aprendendo?

1- Aprendendo mais sobre minha festa. Ela está pensando onde fazer meu aniversário. Ela não quer que a festa seja em Itapetininga, ela quer que seja aqui em São Paulo. Então, ela está aprendendo mais sobre isso.

(Termina de desenhar a mãe.)

1- Terminei.

2- Como são os seus pais?

1- Minha mãe é igual a mim, tem cabelo moreno e olho castanho. Meu pai também, mas ele usa aparelho.

2- E de jeito, como eles são?

1- Minha mãe se preocupa com tudo e meu pai vive fazendo brincadeiras.

2- Como é vir para a escola?

1- Minha mãe me acorda, eu tomo café, troco de roupa, pega a minha mala, entramos no carro e eu vou.

2- Você gosta de vir para a escola?

1- Um pouquinho.

2- Por que um pouquinho?

1- Porque eu gosto um pouquinho, ué!

2- O que você acha de aprender?

1- Um pouquinho.

2- Um pouquinho?

1- Por que às vezes é difícil.

2- Por que às vezes é difícil? Quais são suas dificuldades?

(pensa um pouco)

1- Algumas coisas. Não sei explicar, algumas lições.

2- Como seus pais lidam com essas dificuldades?

1- Eles tentam fazer eu aprender.

2- Como?

1- Meu pai faz ditado comigo e às vezes, eles ficam assistindo televisão enquanto eu faço lição.

2- O que você acha sobre essa atitude de seus pais em relação a suas dificuldades escolares?

1- Não sei.

2- Não sabe? Você gosta dessa atitude deles?

1- Não sei.

2- Não sabe?

1- Não.

2- Se você pudesse, qual sugestão você daria a seus pais para que eles te ajudassem ainda mais na escola?

1- Eles podem ditar umas frases bem complicadas e eu tenho que escrever.

2- De um título para o seu desenho.

1- (Ele dá o lápis para que eu escreva) A família aprendendo.

2- Gostaria de falar mais alguma coisa a esse respeito?

1- Não.

2- Então, muito obrigada pela sua atenção!

1- Ta bom! Tchau!