



Estudos de Psicologia

ISSN: 0103-166X

estudosdepsicologia@puc-
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

Carvalho Salvati, Lúcia de Fátima; de Souza Brito Dias, Cristina Maria
Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica
Estudos de Psicologia, vol. 23, núm. 3, julho-setiembre, 2006, pp. 251-259
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395336257004>

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

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica¹

Learning problems and the family role: an analysis based on the clinical practice

Lúcia de Fátima Carvalho **SALVARI**²

Cristina Maria de Souza Brito **DIAS**³

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo investigar como psicólogos e pedagogos que atuam em psicopedagogia na clínica compreendem os problemas de aprendizagem em crianças e como vêem o papel da família, especialmente dos pais, nos referidos problemas. Foi utilizado um método qualitativo, tendo como instrumento um roteiro semi-estruturado, utilizado em uma entrevista individual, realizada com três psicólogas e com três pedagogas. Dentre as principais fontes de problemas de aprendizagem, as participantes apontaram a grande dependência da criança em relação à mãe, a participação periférica do pai no processo de aprendizagem escolar dos filhos e a tendência atual dos pais em delegar aos educadores e psicólogos os cuidados com esse processo. Assim, consideramos que os conhecimentos sobre as formas de funcionamento da família contemporânea, em cada etapa de seu ciclo de vida, podem contribuir para o acompanhamento terapêutico da criança e do grupo familiar.

Palavras-chave: aprendizagem; família; pedagogos; psicólogos.

Abstract

This research aimed to investigate how psychologists and educators, acting at consulting office, understand children's learning problems and the family role, particularly the parents'. A qualitative methodology was used, based on a semi-structured protocol and individualized interviews with three psychologists and three educators. For the participants, among sources for children learning problems, they pointed out: a) children's large dependence in relation to their mothers and fathers' peripheral participation on the school learning process, and b) the current parents' trend in delegating to the educators and psychologists the responsibility of children learning process. Therefore, we think the knowledge about the contemporary family functioning, in each life cycle stage, can contribute to the child and the family group's therapeutic accompaniment.

Key words: learning; family; educators; psychologists.

Tem crescido, nas últimas décadas do século XX e início deste século, o interesse por uma interlocução

entre a Educação, a Psicologia Clínica e a Psicanálise, a partir dos estudos acerca das inter-relações, na

▼▼▼▼▼

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de L.F.C. SALVARI, intitulada "A relação entre família e problemas de aprendizagem: o que pensam os psicólogos e pedagogos?". Universidade Católica de Pernambuco, 2004.

² Professora, Pós-Graduação em Psicologia e Educação, Faculdade Frassinette do Recife. Av. Conde da Boa Vista, 921, Boa Vista, 50060-002, Recife, PE, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.F.C. SALVARI. E-mail: <lsalvari@uol.com.br>.

³ Professora Doutora, Universidade Católica de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.

construção das aprendizagens, entre a razão e os afetos, a cognição e o desejo de conhecer.

Ao mesmo tempo, observamos uma crescente demanda de atendimentos clínicos a crianças e adolescentes com queixas na aprendizagem escolar no Brasil, os quais trazem consigo uma angústia: a ameaça de fracasso escolar. Tudo isso se torna mais evidente quando se trata de jovens que, teoricamente, têm todas as condições cognitivas e pedagógicas para aprender, mas, mesmo assim, muitas vezes, fracassam nas suas tentativas. Nossa escuta nos leva a pensar que, como sintoma, esse não aprender resistente pode estar traduzindo conflitos intrapsíquicos construídos nas relações intersubjetivas, particularmente dentro da dinâmica familiar contemporânea. Tal pensamento é corroborado por diversos autores da Psicopedagogia e da Psicanálise, tais como Fernández (1991), Souza (1995) e Bossa (2002).

Nesta pesquisa, enfocamos, especialmente, as dificuldades na aquisição da leitura e escrita em crianças, uma vez que observamos uma intensificação das demandas para atendimento psicopedagógico na fase de alfabetização. É nesse período que os pequenos alunos se vêem convocados pela sociedade a responder a novas exigências de competência e responsabilidade, sob a forma de deveres e obrigações escolares, compartilhando, assim, os projetos de progresso social, cultural e educacional da família. Segundo Eguier (1985, p. 42), tais projetos para o futuro compõem o chamado ideal de ego familiar, que é um dos organizadores do Eu familiar, ou seja, “é uma representação da perfectibilidade do grupo em relação a seu próprio destino”.

Para tentar responder a essas demandas escolares, a criança e sua família precisam empreender um processo de elaboração subjetiva que exige de ambas um grande investimento psíquico que, nem sempre, é bem sucedido. Isso fica mais evidente quando consideramos a intensidade com que a sociedade contemporânea, herdeira da modernidade, expõe os indivíduos a novas informações e conhecimentos, cobrando-lhes, com frequência, um desempenho pautado em um ideal imaginário de perfeição.

Bossa (2002) salienta, ainda, o fato de que a escola é, hoje, o lugar privilegiado de identificação das “anormalidades” infantis no seio da sociedade e que os especialistas em terapêuticas educativas, muitas vezes, acabam alimentando as exigências de perfeição com

promessas de reparação dos “fracassos” na criança e na família. Como diz Cordié (1996, p.24), há uma “pressão social que se exerce sobre todos e que gera, muitas vezes, uma angústia surda que a criança tem dificuldade em identificar”.

Colello (2001), por sua vez, alerta para o que denomina “ótica psicopedagógica restrita”. Segundo a autora, essa é uma visão ainda muito presente nas escolas, levando os psicólogos e orientadores educacionais a centrarem no aluno toda a responsabilidade pelo fracasso na aprendizagem e a buscarem, apenas nele, as possibilidades de superação do problema. Do ponto de vista clínico, nesses casos, os atendimentos se mantêm alheios às dinâmicas de sala de aula e ao projeto de ensino da escola.

De acordo com Souza (1995), ao longo da constituição e do desenvolvimento psíquico da criança, ela vai construindo uma atitude diante da possibilidade de conhecimento, a qual se estabelece a partir da forma como também é vivida, dentro da família, a relação com o conhecimento. Por essa razão, conhecer “não se refere somente à realidade objetiva, mas, e talvez principalmente, à realidade subjetiva” (Souza, 1995, p.49). A existência na família de “verdades” religiosas, sociais ou culturais incontestáveis assim como a presença de medos e segredos não explicitados podem, portanto, prejudicar a capacidade da criança de pensar livremente.

Para Pincus e Dare (1987), o sucesso da criança ao enfrentar as difíceis tarefas subjetivas ao longo do seu desenvolvimento depende, em grande parte, das condições psicológicas que os pais lhe oferecem, sem esquecer que as próprias experiências infantis dos pais, assim como a sua relação conjugal, são fatores importantes no seu processo de interação com a criança. Vemos, desde modo, como os laços familiares são essenciais para a estruturação psíquica desde os primeiros momentos de vida.

Assim, vivências narcísicas e edípicas da criança no seio da família desempenham um importante papel na organização do seu ego e nas suas possibilidades de acesso ao sentido de realidade, intervindo, inclusive, no desenvolvimento da inteligência (Barone, 1996).

Nesse sentido, Barone (1996) enfatiza que os problemas na aprendizagem podem estar relacionados a conflitos em tais vivências, quando precariamente elaborados, impedindo a criança de lidar com determinados aspectos inerentes a todo o aprender, tais como

reconhecer o seu não saber, muitas vezes expresso pelos erros que comete; colocar-se em posição de autonomia e autoria em relação às suas aprendizagens; suportar que outro saiba mais do que ela e que seu conhecimento é sempre parcial.

Por isso, Salvari (2003) afirma não ser possível supor o desenvolvimento das estruturas cognitivas, necessárias à inteligência, como um processo à parte do psíquico. Acrescenta, ainda, a autora:

Quando falamos nas questões psicodinâmicas que envolvem o processo de aprendizagem, estamos nos referindo ao psiquismo como uma trama de afetos cuja dinâmica inconsciente modela e constitui o indivíduo como um sujeito capaz de pensar e desejar (Salvari, 2003, p.54).

Para Fernández (1991), a família que apresenta um membro com problemas de aprendizagem muito freqüentemente funciona como um bloco indissociado, em que qualquer tentativa de diferenciar-se pode ir de encontro ao mandado familiar de anulação da diferença. Nesse caso, pensar com autonomia, de forma singular e criativa, pode ser tão ameaçador como se implicasse rechaçar, excluir e perder o outro. Por isso, a autora propõe a presença da família no diagnóstico de problemas de aprendizagem em crianças, o que permite observar mais rapidamente a existência de “significações sintomáticas localizadas em vínculos em relação ao aprender” (Fernández, 1991, p.92).

Em uma linha de pensamento semelhante, Pain (1992) propõe que, no processo diagnóstico, o psicólogo busque analisar o significado do sintoma da criança *na família e para a família*, uma vez que, comumente, o problema da criança é emergente do problema do grupo primário ao qual pertence. Além disso, destaca que a independência proporcionada pela aquisição de conhecimentos pode ter para a criança um significado de perda de atenção e de assistência dos pais, inibindo os seus progressos.

Para Gomes (1998), a prática clínica na qual a criança é desvinculada do papel de “doente” da família e os pais passam a ser o foco e os destinatários do tratamento costuma ser mais difícil. Isso porque “a criança não é mais a única paciente e os pais, especialmente, necessitam ser ouvidos” (Gomes, 1998, p.80). Desse modo, a história do casal torna-se primordial para entender o sintoma do filho e como eles estruturaram sua dinâmica familiar. Mas a autora

esclarece que o casal precisará ser “preparado” para mudar o foco, da criança para eles próprios, na tentativa de resolução do problema.

Já a proposta clínica de Weiss (1994) para os casos de fracasso escolar leva em consideração, no diagnóstico, os aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos que cercam o problema de aprendizagem apresentado. Nas suas palavras, “a interligação desses aspectos ajudará a construir uma visão gestáltica da pluricausalidade desse fenômeno, possibilitando uma abordagem global do sujeito em suas múltiplas facetas” (Weiss, 1994, p.8). Assim, para proceder ao diagnóstico psicopedagógico, o profissional deve trabalhar com dois grandes eixos: horizontal, a-histórico - que busca uma visão do presente, do “aqui e agora” - e vertical, histórico, que traça uma visão do passado, da construção do sujeito.

Em uma pesquisa realizada com professores de alfabetização de escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul sobre problemas de aprendizagem da leitura e escrita, Marquazan e Souza (2000) apresentam resultados que podem trazer reflexões adicionais a respeito dos problemas de aprendizagem e suas causas. Sete dos oito professores entrevistados pelas pesquisadoras atribuíram à família a responsabilidade pelas dificuldades dos alunos na alfabetização. Ao serem inquiridos quanto a quem recorrem quando surgem essas dificuldades, apenas 16% das respostas indicaram o orientador educacional ou o psicólogo escolar, enquanto 29% das respostas apontaram a própria família. Os autores argumentam que, aparentemente, ao responsabilizarem a família pelos problemas de aprendizagem, os professores logo a procuram a fim de buscar soluções e, em seguida, fazem os encaminhamentos ao psicopedagogo para tratamento clínico. Não há, portanto, nenhuma alusão dos professores ao papel da própria escola nas dificuldades da criança, ficando os orientadores e psicólogos distantes do professor na busca de causas mais amplas para o problema e de soluções que envolvam também a instituição educacional.

Nesse mesmo sentido, Kupfer (2001) afirma que escutar um problema de aprendizagem como um sintoma do sujeito, desarticulado do discurso social escolar, pode conduzir ao fracasso da ação clínica. Para a autora, em consequência da aproximação entre a clínica psicanalítica e a educação, o profissional da

clínica ampliará seu campo de ação, incluindo a instituição escolar como lugar de escuta, ao passo que o educador “no mínimo deixará de fazer tantos encaminhamentos aos psicólogos e, no máximo, tomará para si, em outra medida, a responsabilidade por seus atos educativos”(Kupfer, 2001, p.34).

A fim de estudar as diversas questões que envolvem os problemas de aprendizagem e a prática terapêutica em torno deles, optamos por focar as dificuldades da criança na aquisição da leitura e escrita, como já explicitamos anteriormente, e realizamos entrevistas semi-estruturadas com psicólogas e pedagogas que atuam em psicopedagogia na clínica.

Nosso objetivo geral foi investigar como os profissionais dessas áreas compreendem tais problemas de aprendizagem em crianças e como vêem o papel da família, especialmente dos pais. Para isso, buscamos, mais especificamente, caracterizar os indicadores para a intervenção clínica nos problemas de aprendizagem, identificar as principais queixas trazidas aos consultórios dos profissionais em relação à leitura e escrita das crianças e as causas atribuídas a elas, além de descrever os procedimentos utilizados com a criança e com a família para o diagnóstico e tratamento psicopedagógicos.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa três psicólogas clínicas e três pedagogas. Para o profissional participar da pesquisa, era necessário ter formação clínica em Psicopedagogia e atuar há, pelo menos, três anos no tratamento de crianças com problemas de aprendizagem. Esse critério de tempo de atuação em Psicopedagogia visou escolher participantes com uma maior experiência clínica. Além disso, procuramos entrevistar profissionais tanto da Psicologia como da Pedagogia devido à preocupação em não restringir nossa investigação a profissionais de uma única formação acadêmica. Com isso, poderíamos obter reflexões teórico-práticas mais abrangentes. A escolha dos profissionais foi feita a partir de uma lista de nomes sugeridos pela coordenação de um curso de formação em Psicopedagogia e por psicólogos e coordenadores pedagógicos de algumas escolas particulares da cidade do Recife.

Apesar de todos os participantes serem do sexo feminino, salientamos que o critério de sexo não fez parte de nossos direcionamentos metodológicos.

Instrumento

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um roteiro semi-estruturado, aplicado em entrevista individual com as participantes. Nesse roteiro, inicialmente, constaram as perguntas acerca dos dados sociodemográficos das entrevistadas e, em seguida, onze questões relacionadas aos objetivos da pesquisa, as quais foram distribuídas em dois blocos de pergunta. O primeiro, composto por quatro perguntas, buscou caracterizar os problemas de aprendizagem na visão clínica dos participantes. Já o segundo bloco, constituído de sete perguntas, procurou caracterizar os procedimentos de atendimento clínico a crianças com problemas de aprendizagem de leitura e escrita.

Procedimentos

Antes da coleta de dados, cada uma das participantes foi contatada para que pudéssemos lhe explicar a natureza desta pesquisa, seu objetivo e método. Esclarecemos, nesse momento, que o conteúdo integral da entrevista estaria à disposição, e que não haveria identificação nominal da participante ao longo do trabalho. Após o consentimento, marcamos, então, o encontro para a realização da entrevista, em dia e local de sua conveniência, enfatizando que as crianças em torno das quais seriam abordadas as questões relativas aos problemas de aprendizagem deveriam fazer parte do seu universo de atendimento clínico. Todas as participantes assinaram um “termo de consentimento livre e esclarecido”, o qual dispôs sobre os pontos acima especificados e permitiu a utilização dos dados para fins de pesquisa.

Com exceção da sexta entrevistada, que optou por realizar a entrevista em uma sala reservada da escola em que também trabalha, todas as demais participantes foram entrevistadas em seu consultório particular. As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em fita cassete para posterior transcrição.

Após a transcrição das entrevistas, procedemos à sua análise, enfocando os pontos mais relevantes relacionados aos objetivos específicos da pesquisa, isto é: os indicadores para a intervenção clínica nos proble-

mas de aprendizagem; as principais queixas em relação à leitura e à escrita das crianças e as causas atribuídas a elas; os procedimentos diagnósticos e terapêuticos com a criança e a participação da família em tais procedimentos. Os dados obtidos foram discutidos a partir do embasamento teórico estudado, que se fundamentou, principalmente, em estudiosos da Psicopedagogia e da Psicanálise.

Lembramos, ainda, que não tivemos o objetivo de generalizar os resultados de nossa pesquisa, uma vez que ela possui uma natureza qualitativa. Por outro lado, isto não nos impediu de tecer algumas considerações finais em relação a importantes questões observadas no conteúdo das entrevistas, que podem contribuir para o trabalho terapêutico com crianças que apresentam problemas de aprendizagem e com suas famílias.

Resultados e Discussão

Observamos três tipos de referencial, citados pelas participantes, como diretrizes para a decisão acerca da necessidade de tratamento psicopedagógico: referencial escolar, psicopedagógico e psicodinâmico.

O referencial escolar refere-se àquele utilizado pelas participantes tendo por base os resultados obtidos pela criança nas suas produções pedagógicas. O tratamento, portanto, seria necessário sempre que a criança não produzisse o esperado do ponto de vista escolar e as intervenções da escola, junto à criança e à família, também não conseguissem modificar a qualidade dessas produções, como explicou a primeira entrevistada: "... a partir do momento que o trabalho pedagógico, em si, não está dando conta, não está podendo ajudar a criança... mesmo com o empenho da família, aí a criança deve ser tratada no espaço clínico".

Esse referencial foi citado pela maioria das entrevistadas, isoladamente ou em conjunto com outros. Isso parece confirmar o pensamento de Bossa (2002) de que a escola, na atualidade, apresenta-se como o principal espaço social para a identificação das "anormalidades" infantis, mesmo que sob o risco de ancorar-se em uma concepção de criança ideal, construída ao longo da modernidade. Assim, a criança pode estar resistindo, com o seu sintoma, à excessiva normatização da escola, enquanto essa fracassa nas suas tentativas pedagógicas de remover o problema de aprendizagem, apelando, muitas vezes, aos especialistas

em terapêuticas educativas na esperança de ver o fracasso reparado. A esse respeito, a segunda entrevistada comentou: "A escola quer uma resposta; é uma instituição que não tem muita paciência, não trabalha com o processo".

Já no referencial psicopedagógico, o que determinaria a necessidade ou não de uma intervenção terapêutica sobre os problemas de aprendizagem seria a avaliação psicopedagógica realizada pelo profissional em consultório. Assim, mesmo existindo uma queixa escolar relativa à aprendizagem, seria o diagnóstico clínico-psicopedagógico que determinaria, de fato, a necessidade de um tratamento, pois, como afirmou a terceira entrevistada, em certos casos, "alguns estímulos, algumas orientações à escola e à família são suficientes para que o problema possa ser resolvido", sem que seja preciso um acompanhamento terapêutico.

É interessante observar que tanto o referencial escolar como o psicopedagógico são externos à criança. Quer dizer, referem-se ao modo como ela atende ao que lhe é proposto pelo meio social, em termos de aprendizagem, seja esse meio constituído pelo espaço escolar ou pelo espaço clínico-psicopedagógico.

O referencial psicodinâmico foi citado por todas as psicólogas, seja de forma isolada, seja em conjunto com o referencial escolar. Nesse caso, a indicação de tratamento psicopedagógico é feita a partir da identificação de sentimentos de angústia e desprazer na criança relacionados à aprendizagem, os quais, segundo as entrevistadas, podem indicar conflitos psicodinâmicos propiciadores de problemas nessa área. A quinta entrevistada explicou dessa forma a questão: "Quando o sintoma já se tornou uma angústia, uma ansiedade grande, tanto na vida escolar como na história dessa família, e isso já chegou aos muros da escola, então há necessidade de uma intervenção clínica eficaz". Ainda a esse respeito, Kupfer (2001) alerta que, para além da dimensão fenomênica do sintoma, expresso por um sofrimento por parte da criança, há a dimensão inconsciente, na qual transcorrem os conflitos que originam o sintoma e movem os afetos a eles atrelados.

Principais queixas trazidas ao consultório

As entrevistadas citaram três tipos de queixas acerca da aprendizagem da leitura e da escrita: queixas cognitivas, pedagógicas e de ordem afetiva e relacional.

As queixas cognitivas dizem respeito às dificuldades relativas à habilidade da criança em determinadas funções, consideradas importantes para que ela possa aprender a ler e a escrever, como memória, atenção, concentração, percepção auditiva e visual, compreensão verbal, entre outras.

As queixas pedagógicas são relativas a entraves no desempenho da criança nas tarefas e avaliações escolares, envolvendo a leitura e a escrita, podendo ser consideradas como uma consequência das dificuldades cognitivas apresentadas pela criança.

Já as queixas afetivas e relacionais, embora aparentemente não se refiram à leitura e à escrita, são identificadas pelas participantes como intimamente relacionadas aos problemas de aprendizagem. Dentre essas queixas, as entrevistadas destacaram: a recusa ou esquivas aos estudos por parte da criança, demonstrada por choros e gritos durante a execução das tarefas; a falta de limites e regras na família, dificultando a capacidade da criança para lidar com o erro e a frustração no processo de aprendizagem; a pouca autonomia para pensar e realizar tarefas, além da baixa auto-estima.

Notamos, assim, que, na visão das participantes desta pesquisa e de autores como Souza (1995), Barone (1996) e Bossa (2002), para que a criança aprenda sem maiores dificuldades é preciso que apresente também condições subjetivas.

Causas atribuídas aos problemas de aprendizagem

O papel da família no desenvolvimento e aprendizagem da criança fica mais evidente quando analisamos as causas para a ocorrência das dificuldades em aprender a ler e a escrever. Todas as entrevistadas citaram aspectos psicodinâmicos da família como possíveis dificultadores da aprendizagem da criança. Dentre eles, salientamos a intensa dependência afetiva da criança em relação à mãe, aliada à pouca intervenção e intermediação do pai.

Para as participantes, esse tipo de situação gera problemas para a resolução de alguns conflitos próprios da fase edípica do desenvolvimento da criança, além de dificultar a sua capacidade para lidar com os limites e a frustração de modo mais autônomo. Sobre isso, nossa primeira entrevistada afirmou que “é como se a

libido não estivesse disponível para fazer outros investimentos nos estudos”. Para as entrevistadas, a dependência materna evidencia-se nas questões relativas à aprendizagem porque as mães continuam, ainda hoje, assumindo grande parte do papel cultural de lidar com a educação dos filhos. A segunda entrevistada exemplificou esse ponto da seguinte maneira: “Assim, as mães exigem muito dos filhos porque são delegadas a esse lugar, assumem esse papel, ficam desesperadas quando a criança não responde, porque tudo está nas suas costas. Assim os pais só cobram, quando cobram!”. Acerca dessa questão, Souza (1995) acrescenta, ainda, que o processo de diferenciação entre mãe e filho depende também da capacidade do pai de assumir o seu papel de terceiro na relação entre mãe e filho, oferecendo um modelo de contato substitutivo a esse filho. É a partir daí que a criança descobrirá outros objetos de investimento subjetivo, inseridos na cultura, como, por exemplo, os conhecimentos compartilhados socialmente.

Também foram ressaltados, em algumas entrevistas, determinados aspectos socioculturais que podem intervir na dinâmica familiar e transformar-se em causas para as dificuldades de aprendizagem, como, por exemplo, as pressões sociais por melhor desempenho escolar da criança e por maior eficiência dos pais na educação dos filhos. Diante dessas pressões, as participantes disseram que, muitas vezes, a criança mostra-se pouco madura para lidar com as intensas demandas de aprendizagem que lhe chegam, como já foi ressaltado anteriormente. Uma das entrevistadas ilustrou essa questão com a seguinte afirmativa: “Há um nível de exigência cultural enorme... quando a criança chega à alfabetização, se não consegue, há uma ameaça para a família... há uma ameaça no seu papel enquanto pai e mãe” (Entrevista n. 2).

Outro ponto destacado pelas profissionais dentre as causas para os problemas de aprendizagem na fase de alfabetização refere-se às dificuldades em alguns aspectos do próprio desenvolvimento da criança, especialmente os aspectos orgânicos, cognitivos e psicodinâmicos.

Por fim, as participantes citaram aspectos da interação entre a escola, a criança e a família como possíveis fontes de problemas para a aprendizagem. Assim, a quarta entrevistada destacou a troca constante de escola e a falta de sintonia entre os valores da família

e da escola: “Às vezes, na família, a criança tem um convívio mais aberto, mas estuda numa escola tradicional, então há um choque”. Já a quinta entrevistada chamou a atenção para a relação entre professor e aluno: “A partir do momento em que essa relação, esse vínculo afetivo, não se constitui de uma forma saudável, vai influenciar certamente com um peso grande na construção das dificuldades de aprendizagem”.

Em geral, as participantes afirmaram, ainda, que a aprendizagem não pode ser uma tarefa exclusiva da escola ou do profissional que atende a criança na clínica; os pais precisam participar, acompanhando e estimulando o processo da criança. De acordo com a sexta entrevistada: “A pouca estimulação da família em relação à leitura, à valorização disso, é uma grande dificuldade que as crianças acabam encontrando”. Já a quinta entrevistada destacou que “os pais precisam compreender o papel e a função de cada membro na dinâmica familiar, entendendo por que aquele filho foi o ‘escolhido’ para ‘sintomatizar’ na aprendizagem. Aí, sim, eles vão, junto comigo, contribuir para que a criança saia desse lugar de não aprender”.

Vemos, assim, que, de modo geral, as entrevistadas apontaram fatores para a não aprendizagem que se aproximam daqueles propostos por Pain (1992) e Weiss (1994), isto é, fatores internos e externos ao sujeito e sua família.

Diagnóstico psicopedagógico

Quanto ao diagnóstico dos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita, todas as participantes indicaram a necessidade de analisar alguns dos fatores descritos no tópico anterior. Assim, realizam uma análise das condições cognitivas, pedagógicas e psicodinâmicas da criança para com a aprendizagem. Além disso, citaram a importância de, eventualmente, investigar aspectos orgânicos, como as condições auditivas e visuais da criança. Algumas, como a quarta e a quinta entrevistadas, destacaram, igualmente, a investigação da dinâmica da criança na escola, particularmente sua relação com os professores, como parte do processo diagnóstico. Dentre os recursos técnicos para a investigação dos problemas de aprendizagem, as entrevistadas afirmaram utilizar, em geral, atividades lúdicas e pedagógicas, além de testes e exames cognitivos e projetivos, se necessários.

Um dado a destacar é que a investigação das condições cognitivas e pedagógicas da criança para a aprendizagem foi o que mais se destacou na descrição dos procedimentos diagnósticos. Embora todas as participantes tenham indicado os aspectos psicodinâmicos da criança e da família como possíveis causas da não aprendizagem durante a alfabetização, a análise de tais aspectos não foi um ponto enfatizado, inicialmente, pela maioria das participantes.

Apesar disso, a família participa do processo diagnóstico através de sessões que seguem, em geral, a proposta de autores como Fernández (1991), Pain (1992) e Weiss (1994), isto é, um primeiro encontro para escuta do motivo da consulta ou queixa; sessões de anamnese para o levantamento do histórico da criança em termos de desenvolvimento e, após os atendimentos à criança, sessões para apresentação à família das principais hipóteses diagnósticas e sugestões de encaminhamento.

Tratamento psicopedagógico

Assim como no diagnóstico, os recursos utilizados pelas participantes durante o tratamento para facilitar as intervenções psicopedagógicas em torno da leitura e da escrita são, em geral, atividades lúdicas e pedagógicas, as quais visam à estimulação cognitiva e afetiva da criança. A família, por sua vez, é acompanhada tanto por meio de sessões previamente marcadas pelas profissionais, como por solicitação dos próprios pais. Nas duas situações, geralmente, tais atendimentos ocorrem separadamente da criança. De modo geral, notamos que o objetivo desses encontros é orientar os pais para que possam favorecer as aprendizagens da criança.

Dentre os principais entraves ao tratamento psicopedagógico, as participantes destacaram a resistência dos pais em buscar ajuda profissional para o filho, o que, segundo elas, denota a dificuldade de reconhecer falhas no filho e neles próprios. Em consequência disso, muitas vezes, ao iniciarem o tratamento, demonstram uma intensa ansiedade por resultados rápidos, ocasionando mais estresse sobre a criança, a ponto de dificultar o processo psicopedagógico. Sobre isto, a primeira entrevistada comentou que “uma das coisas mais difíceis é lidar com a ansiedade dos pais. A escola indicou desde a pré-alfabetização, mas os pais achavam que não precisava e, quando a

criança está nas últimas, os pais trazem pra cá esperando um milagre”.

Talvez devido às questões acima expostas, algumas participantes destacaram a importância de realizar, nos seus atendimentos, intervenções terapêuticas com a família, para que o tratamento psicopedagógico possa alcançar melhores resultados, como afirmou a primeira entrevistada: “Quando a criança chega para o tratamento não só a psicopedagoga está implicada, é preciso toda uma dinâmica familiar reestruturada para que isso ajude também nesse processo”. No entanto, outras entrevistadas - particularmente as pedagogas - revelaram uma preocupação em salientar os limites das suas intervenções sobre a dinâmica subjetiva da criança e da família, ressaltando, inclusive, que o tratamento das “causas emocionais” do problema de aprendizagem seria função do psicólogo em um processo psicoterápico e não psicopedagógico.

Considerações Finais

Percebemos que as participantes compreendem os problemas de aprendizagem como um fenômeno complexo, cujas causas envolvem aspectos socioculturais, pedagógicos, cognitivos e psicodinâmicos. As questões da dinâmica familiar, entretanto, foram apontadas, de forma unânime, como uma das principais fontes de problemas na aprendizagem, em especial no que se refere à dificuldade da criança para realizar suas atividades com maior autonomia, principalmente em relação à mãe, agravada pela pouca intervenção do pai na relação entre mãe e filho. Assim, muitas vezes, sua participação na educação e no processo de aprendizagem escolar dos filhos torna-se periférica.

Ao refletirmos sobre tais aspectos da dinâmica familiar, pareceu-nos significativo que os profissionais, em sua fala, tenham se referido, quase que exclusivamente, a um modelo tradicional e triangular de família, ou seja, composto por pai-mãe-filho, enquanto, cada vez mais, na contemporaneidade, deparamo-nos com outros modelos, especialmente as chamadas “famílias monoparentais”. Por tal razão, entendemos que, nos dias atuais, o profissional na clínica não pode restringir a sua escuta a uma única forma de composição e de dinâmica familiar e, portanto, precisa estar atento às novas configurações de família, adequando os enquadra-

mentos diagnósticos e terapêuticos de modo a facilitar a compreensão das particularidades de seu funcionamento e seus reflexos no desenvolvimento das aprendizagens da criança.

As participantes também identificaram uma tendência atual dos pais em delegar a outras pessoas - dentre elas, educadores e psicólogos - alguns cuidados necessários ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos filhos, de maneira que, sozinhos, parecem não conseguir mais cumprir todas as suas responsabilidades na educação e no crescimento dos mesmos. Isso reflete a crescente importância que os especialistas em crianças vêm ocupando na sociedade e na família, desde a modernidade. No entanto, pensamos que os profissionais não podem esquecer que não substituem os pais na construção e na manutenção dos vínculos relacionais primários, berço de todo o desenvolvimento da criança. Por tal razão, as intervenções terapêuticas precisam estimular esses pais a refletirem sobre a dinâmica que envolve o grupo familiar, de modo a consolidar os aspectos saudáveis dos seus vínculos, mas sem subtrair-lhes a autonomia e a responsabilidade que possuem em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem dos filhos.

Uma questão enfatizada pelas entrevistadas que gostaríamos de comentar refere-se às exigências escolares, cada vez maiores. Na opinião das participantes e de teóricos citados no decorrer deste trabalho, tais exigências traduzem ideais sociais contemporâneos, os quais se revelam, freqüentemente, inalcançáveis para as crianças. Isso termina por dificultar as aprendizagens e acentua, ainda mais, o sentimento de fracasso naquelas que não conseguem corresponder ao que é esperado delas pela escola e, algumas vezes, pela própria família.

Apesar disso, notamos que, no diagnóstico e no tratamento de crianças com problemas de aprendizagem, os profissionais entrevistados não parecem propor uma análise mais detalhada dos modelos de ensino-aprendizagem adotados pelas escolas nas quais essas crianças estudam, e sua repercussão nas dificuldades apresentadas. Permanece, assim, a dicotomia entre a saúde e a educação, a clínica e a escola, ou seja, aparentemente, educadores e profissionais da clínica ainda interrogam pouco a escola acerca de seu papel nos problemas de aprendizagem. E o que é mais preocupante: a responsabilidade pelos possíveis fracassos continua sendo, essencialmente, da própria

criança e de seus pais, sendo o acompanhamento dos pais durante o desenvolvimento dos filhos, muitas vezes, percebido como insatisfatório.

Acreditamos que faça parte da ética profissional do psicopedagogo não transformar seus atendimentos clínicos em um simples espaço para corrigir os “fracassos pedagógicos” da criança e os “fracassos educacionais” dos pais, adequando-os aos ideais de produtividade da escola e da sociedade. Sabemos que essa não é uma tarefa fácil para os profissionais, já que todos - escola e família - esperam uma rápida melhora no desempenho da criança, de modo que ela possa alcançar os parâmetros estabelecidos pela sociedade.

Por isso, os psicopedagogos devem ficar atentos para o risco de privilegiarem os aspectos cognitivos e pedagógicos da aprendizagem - tanto no diagnóstico como no tratamento psicopedagógico - em detrimento da escuta clínica e da observação dos aspectos psicodinâmicos que envolvem a criança e seu grupo familiar. Tais aspectos, no nosso entendimento, encontram-se, irremediavelmente, entrelaçados ao processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental para o profissional conhecer os aspectos das diversas teorias que procuram investigar as formas de funcionamento da família ao longo do seu ciclo de vida, procurando incorporá-los às suas intervenções clínicas. Tais conhecimentos, caso sejam agregados à sua formação, com certeza facilitarão o acompanhamento terapêutico das famílias durante o tratamento psicopedagógico das crianças.

Por outro lado, entendemos que o trabalho psicopedagógico também deva propiciar à própria escola uma oportunidade de refletir acerca de seus projetos educacionais e de suas concepções de ensino-aprendizagem, a partir da problemática exposta pela criança. Afinal, um dos maiores desafios da escola, hoje, é trabalhar com seus alunos a construção dos conhecimentos compartilhados socialmente, sem desprezar a singularidade desse processo para cada um. Nesse sentido, ela tem um importante papel na prevenção de muitos problemas de aprendizagem, seja por meio da flexibilização de seus programas pedagógicos, procurando adequá-los às reais necessidades dos alunos, seja no acompanhamento das crianças que apresentam riscos de desenvolver problemas na aprendizagem. Para isso, tornam-se fundamentais a capacitação e o apoio psicopedagógico aos professores, além da escuta da

família, de modo a facilitar reflexões entre seus membros que possam contribuir para a construção de um espaço de saúde em torno da aprendizagem.

Referências

- Barone, L. M. C. (1996). Algumas contribuições da psicanálise para a avaliação psicopedagógica. In V. Oliveira & N. Bossa (Orgs.), *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos* (3a ed., pp.57-86). Petrópolis: Vozes.
- Bossa, N. A. (2002). *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico* (pp.17-57). Porto Alegre: Artmed.
- Colello, S. M. G. (2001). A formação de professores na perspectiva do fracasso escolar. In *VI Congresso estadual paulista sobre formação de educadores: desafios e perspectivas para o século XXI*. Águas de Lindóia. Acesso em dezembro 19, 2003, disponível em http://www.fe.usp.br/psicologia/silvia_escolar.doc
- Cordié, A. (1996). *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar* (pp.15-22). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Eiguer, A. (1985). *Um divã para a família: do modelo grupal à terapia familiar psicanalítica* (pp.25-53). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família* (2a ed., pp.91-103). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, I. C. (1998). *O sintoma da criança e a dinâmica do casal* (pp.13-38; 73-80). São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. C. (2001). *Educação para o futuro: psicanálise e educação* (2a ed., pp.13-38). São Paulo: Escuta.
- Marquezan, F. F., & Souza, C. R. S. (2000). Fracasso escolar na alfabetização: um olhar a partir da psicopedagogia. *Psicopedagogia on line: educação & saúde mental*. Acesso em dezembro 19, 2003, disponível em: <http://www.picopedagogia.com.br/artigo>
- Pain, S. (1992). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem* (4a ed., pp.35-67). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pincus, L., & Dare, C. (1987). *Psicodinâmica da família* (2a ed., pp.68-89). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Salvari, L. F. C. (2003). A aprendizagem e suas dificuldades em uma visão clínica. *Interlocuções: Revista de Psicologia da Unicap*, 3 (1), 44-64.
- Souza, A. S. L. (1995). *Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica* (pp.35-56). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Weiss, M. L. L. (1994). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica* (2a ed., pp.1-24). Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido em: 30/8/2005

Versão final reapresentada em: 5/1/2006

Aprovado em: 11/4/2006