

**RELAÇÃO ENTRE DESAGREGAÇÃO FAMILIAR E  
PROBLEMAS DE AFETIVIDADE**

SAMIRA FEITOSA ANGELIM

MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO DE  
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA COMO REQUISITO PARCIAL  
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ.

**FORTALEZA-2005**

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

---

Samira Feitosa Angelim

MONOGRAFIA APROVADA EM: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Gláucia Maria de Menezes Ferreira  
Orientadora



## **RESUMO**

No presente trabalho, aborda-se temas como: a criança inserida no contexto familiar, afetividade, o divórcio dos pais e suas complicações na aprendizagem da criança. Em seguida, discute-se a parceria escola e família, trata-se de um texto que mostra a fundamental relação dessas duas instituições para promover o equilíbrio emocional e intelectual da criança. Por fim, apresenta-se o processo de intervenção psicopedagógica, um assunto proposto visando analisar o desenvolvimento da criança como um todo, considerando as partes. O objetivo das discussões é de mostrar ao leitor os métodos e técnicas usadas pelos profissionais da psicopedagogia para amenizar e /ou resolver o problema da criança/família.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	06
1. ESTRUTURA FAMILIAR E SUAS FUNÇÕES .....	07
1.1. Definindo Famílias, Delimitando Papéis e Responsabilidades..	07
1.2. O Desenvolvimento Psicológico da Criança no Contexto da Família .....	15
1.3. Formação e Rompimentos de Vínculos Afetivos .....	17
1.4. Auto-Estima na Criança .....	20
2. FATORES DE DESAGREGAÇÃO FAMILIAR .....	24
2.1. Separação dos Pais .....	24
2.2. Adaptação da Criança ao Divórcio .....	28
3. A ESCOLA E A FAMÍLIA – PARCERIA FUNDAMENTAL.....	35
4. PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NOS PROBLEMAS DE AFETIVIDADE QUE AFETA APRENDIZAGEM .....	41
4.1. Anamnese .....	41
4.2. Processo Diagnóstico .....	43
4.3. Intervenção Psicopedagogia .....	44
CONCLUSÃO .....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	48

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, é investigada a relação entre desagregação familiar e os problemas de afetividade apresentados pelas crianças na vida cotidiana e na escola. Uma revisão dos estudos acerca da criança inserida no contexto familiar, suas funções e responsabilidades, é apresentada.

No próximo capítulo apresenta-se de forma detalhada os transtornos que o divórcio trás à vida afetiva da criança e de que forma isso pode vir a afetar aprendizagem.

No capítulo seguinte discute-se a importância da parceria escola e família que é fundamental para um bom desenvolvimento da criança. Finalmente, faremos uma conclusão relacionando os problemas de afetividade ao processo de intervenção psicopedagógico.

Esperamos contribuir para que os pais e educadores compreendam melhor a importância do equilíbrio da família e da escola para tornar seus filhos e alunos felizes, saudáveis e sábios.

## **1. ESTRUTURA FAMILIAR E SUAS FUNÇÕES**

### **1.1. Definindo Família, Delimitando Papéis e Responsabilidades**

Pichon-Riviere, citado por Soifer (1982, p.150), define família como “estrutura social básica, que se configura pelo entrelaçamento de papéis diferenciados (pai, mãe, filho), entrelaçamento que constitui o modelo natural de interação em grupo”.

Para ampliar este conceito, caracteriza-se a família como um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo e que se acham unidas (ou não) por laços consanguíneos. Este núcleo, por sua vez, se acha relacionado com a sociedade, que lhe impõe uma cultura e ideologias particulares, bem como recebe dele influências específicas.

Para uma melhor compreensão das funções familiares, o conceito de Bleger; citado por Soifer (1984, p.151), “a função institucional da família é servir de reservatório, controle e segurança para satisfação da parte mais imatura ou primitiva, narcisística da personalidade”.

Isso significa que, para os fins do cumprimento de suas tarefas, a família deve ser capaz de conter essa parte imatura de personalidade, o infantil, representado palpavelmente pelos filhos.

A criança, tão necessitada de seu grupo familiar e tão dependente dele, para quem o processo de maturação constitui uma exigência vital, procura, como consequência desse mesmo processo e para realizá-lo, adquirir

as diversas habilidades motoras de que carece e que sua família tem. Vê-se ao mesmo tempo obrigada a desenvolver as noções psíquicas relativas a tais habilidades. Surge então nela, em contraposição à situação narcísica, o imperativo de crescer e, transforma-se, por sua vez, em um adulto. Produz-se, assim em termos de evolução psicológica, a passagem descrita por Freud, da relação narcísica de objeto para a relação objetal que culmina com a instalação do superego (tardio) e a identificação com os pais ou com seus substitutos. Em outras palavras, uma evolução que vai do egoísmo e do egocentrismo para o amor e a solidariedade.

Assim definida a família, como estrutura social básica, com entrelaçamento diferenciado de papéis, integrada por pessoas que convivem por tempo prolongado, em uma inter-relação recíproca com a cultura e a sociedade dentro da qual se vai desenvolvendo a criatura humana, premiada pela necessidade de limitar a situação narcísica (infantil) e transforma-se em um adulto capaz, pode-se postular que a defesa da vida é seu objetivo primordial.

A família persegue tal objetivo através do processo de educação, dando primazia ao ensino das ações tendentes a preservar a vida, em ampla gama que abrange desde as noções relacionadas com o cuidado físico, o desenvolvimento da capacidade de relacionamento familiar e social, a aptidão para a atividade produtiva e para a inserção profissional e a transmissão e a criação de normas culturais destinadas à convivência em geral.

Segundo Chodorow (1978, p.21), as funções básicas da família podem ser sintetizadas em duas: ensino e aprendizagem. Estas incluem segundo a autora:

- Ensinar o cuidado físico:
  - ❖ respiração, alimentação, sono, vestir-se, locomoção, higiene, linguagem, perigos etc.

- Ensinar as relações familiares:
  - ❖ elaboração da inveja, ciúmes e narcisismo;
  - ❖ desenvolvimento do amor, respeito, solidariedade e características psicológicas de cada sexo;
  - ❖ elaboração do complexo de Édipo.
  
- Ensinar a atividade produtiva e recreativa:
  - ❖ jogar e brincar;
  - ❖ tarefas domésticas;
  - ❖ destreza física;
  - ❖ estudos e tarefas escolares;
  - ❖ artes;
  - ❖ desportos
  
- Ensinar as relações sociais:
  - ❖ com outros familiares :avós ,tios ,primos etc.
  - ❖ com amigos e outras pessoas em geral.
  
- Ensinar inserção profissional (relações de trabalho)
  
- Ensinar as relações sentimentais:
  - ❖ escolha de um parceiro (parceira)
  - ❖ noivado
  
- Ensinar como formar e consolidar uma nova família.

Durante os primeiros anos de vida o ensino cabe totalmente aos pais, ao passo que corresponde às crianças a fundamentação de aprender.

A família vai orientando a criança desde a linguagem não-verbal, ou seja, a linguagem corporal e lúcida – até a aquisição a mais completa possível da comunicação verbal. Para promover a evolução na criança, desde o brincar com o próprio corpo (nos primeiros meses de vida) até brincar com brinquedos e chegar ao trabalho. O trabalho se aprende primeiro como brincadeira depois como colaboração no lar e, finalmente, mediante as tarefas escolares. As bases da aprendizagem escolar são alicerçadas no lar, graças à atividade do jogo, do desenho e da modelagem, treinamento para a destreza física (saltar, pular, correr etc.) e os trabalhos domésticos.

Enquanto vai transcorrendo essa aprendizagem, a família ensina o respeito, o amor e a solidariedade – pedras angular da convivência e único contrapeso útil para os sentimentos de ódio, inveja, rivalidade e ciúmes derivados dos conflitos infantis. Ao mesmo tempo auxilia a elaborar o complexo de Édipo e a reativá-lo na adolescência.

Quando se realiza plenamente a distribuição de funções (mestres e alunos da escola da vida) e se completa o programa esboçado no esquema de funções da família consolida-se não só o por vir da família como tal, mas também a saúde física e mental dos filhos e sua conveniente inserção profissional, social e matrimonial.

Tendo em conta que a criatura humana, ao nascer carece de todas as noções que a habilitem a seu desempenho vital, e que deve aprender tudo, começando pelo ato de respirar, até os de comer, dormir e os complicados conhecimentos necessários atualmente para uma adequada integração profissional e sentimental, e tendo em conta que o prazo mínimo para se conseguirem tais aprendizados é de uns vinte e cinco anos, claramente se

compreende que as funções familiares constituem uma complexidade de situações. Discutindo o tema Minuchin (1985, p.291).

“O sistema familiar é complexo, composto de sistemas interdependentes; cada indivíduo é um subsistema, assim como cada dupla pai-filho, irmãos, marido-mulher e avós-netos. A interação das pessoas dentro e entre subsistema é controlada por regras e padrões implícitos, recorrentes e estáveis, que são tanto mantidos como também criados por todos os participantes”.

Dessa perspectiva, uma relação específica como mãe-filha, nunca é independente e pode ser entendida apenas no contexto da família e seus vários subsistemas.

A família é um “sistema aberto”, o que significa que sofre períodos de estabilidade e de mudança. Muitos aspectos do sistema familiar e padrões de interação de seus membros que se tornaram bem-sucedidos mantêm o funcionamento da família de forma estável, adaptada e relativamente tranqüila. Mas, às vezes as situações mudam radicalmente, talvez a família herde muito dinheiro, o pai perca o emprego, a mãe fique muito doente ou sofra uma lesão séria, ou uma filha adolescente engravide. Sob tais condições, os padrões estabelecidos são alterados, precipitando mudanças nas reações emocionais e reestruturação dos relacionamentos.

Uma família pode ser vista como um sistema complexo composto de muitos subsistemas que interagem e se influenciam mutuamente. Cada membro da família é visto como um participante ativo em inúmeros subsistemas de interação. Para entender o desenvolvimento e personalidade de uma criança todo o sistema familiar e seus subsistemas devem ser considerados e investigados.

A família é o primeiro sistema social no qual o ser humano é inserido desde o seu nascimento. O sistema familiar é um sistema aberto quando saudável e dinâmico. Ele muda com o passar do tempo: modificações no número de membros, entrada ou término de etapas, por exemplo.

Cada membro do sistema passa por uma série de papéis de acordo com a idade, sexo e inter-relações, dentro e fora da família, por exemplo: ser filho, neto, irmão, estudante.

Existe uma interdependência dos membros do sistema familiar de forma que cada papel desempenhado por eles altera e retroalimenta o sistema.

De acordo com a Teoria Ecológica dos sistemas de Bronfenbrenner (1985), o indivíduo se desenvolve dentro de um sistema de relações que são afetadas por múltiplos níveis do ambiente mais próximo. O ambiente é dividido em níveis:

- Microsistema – (primeiro e mais interno) padrões e atividades de interação do entorno proximal do indivíduo. A palavra interação se refere às trocas bidirecionais entre o indivíduo e seu meio.
- Mesosistema - engloba conexões entre microsistema como o lar, a escola, a vizinhança, a creche, etc. que fomentam o desenvolvimento do indivíduo.
- Exosistema – se refere aos cenários sociais próximos que afetam as experiências dos indivíduos. Podem ser relações formais como o local de trabalho dos pais, os serviços de saúde e bem estar da comunidade, a rede social da família ou mesmo membro da família extensa.

O exossistema é muito importante no apoio ao desenvolvimento do indivíduo. Pesquisas mostram que famílias isoladas por ausência ou escassez de vínculos sociais ou formais como o desemprego, por exemplo, mostram um percentual elevado de conflitos.

- Macrosistema – o nível mais exterior do modelo de Bronfenbrenner consiste nos valores, leis, costumes e recursos de uma cultura particular. A ação do macrosistema recai por vias indiretas na qualidade do mesossistema.

Em cada um dos sistemas, a "Teoria ecológica dos sistemas" mostra a importância e a interdependência das relações familiares no desenvolvimento do indivíduo.

Rodrigo e Palácios, citados por Soifer (1992, p.25), apontam quatro funções e quatro deveres importantes da família. As três primeiras funções são descritas como cenários:

1. Onde se constroem pessoas adultas com uma determinada auto-estima e um determinado sentido de si mesmo.
2. De preparação onde aprende a enfrentar desafios, assim como assumir responsabilidades e compromissos que orientam os adultos na direção de uma dimensão produtiva, plena de realizações e projetos integrados no meio social.
3. De encontro entre gerações onde os adultos ampliam seu horizonte vital formando uma ponte na direção do passado (geração dos avós) e outra na direção do futuro (geração dos filhos). O "material" principal para a construção e comunicação entre as gerações é, de um lado o afeto e do outro os valores que regem a vida dos

membros da família e que servem de inspiração e guia para suas ações.

4. Na quarta função a família é descrita como uma rede de apoio social para as diversas transições vitais que o adulto deverá realizar: busca de parceiro, de trabalho, de moradia, de novas relações sociais, aposentadoria, velhice.

Os deveres básicos da família são:

1. Assegurar a sobrevivência dos filhos, seu crescimento saudável e sua socialização dentro dos comportamentos básicos de comunicação, diálogo e simbolização. Essa função vai mais além, se estendem aos aspectos que permitem transformar um ser humano biológico em um ser psicológico.
2. Aportar a seus filhos um clima de afeto e apoio, sem os quais o desenvolvimento psicológico saudável não é possível.
3. Aportar aos filhos a estimulação necessária para transformá-los em seres com capacidade para se relacionar competentemente com o seu meio físico e social, assim como também para responder às demandas e exigências necessárias à sua adaptação ao mundo no qual lhes toca viver.
4. Tomar decisões quanto à abertura a outros contextos educativos que compartilharão com a família a tarefa da educação das crianças. As colocações das autoras sobre as funções e deveres da família são complementadas com o significado e função de ser pais, o que nos remete aos aspectos necessários nessa transição tão importante.

## **1.2. Desenvolvimento Psicológico da Criança no Contexto Familiar**

As crianças em idade escolar passam mais tempo longe de casa do que antes; entretanto o lar e as pessoas que ali convivem continuam sendo a parte mais importante de seu mundo. A maioria dos pais continua oferecendo apoio e sendo amorosos e envolvidos com seus filhos.

De acordo com Furman & Bwhrmester, (1985), as crianças buscam em seus pais afeto, orientação, laços seguros e duradouros, além de afirmação de competência ou valor pessoal. Depois dos pais, os avós eram os mais importantes, sendo vistos como calorosos e fontes de apoio e afeição, estimulando o valor próprio.

À mediada que as vidas das crianças mudam, também mudam questões entre elas e os pais. Muitos pais se perguntam até que pontos devem se envolver com vida escolar das crianças. Eles se perguntam o que fazer em relação a uma criança que se queixa do professor ou se comporta mal na escola. Eles se preocupam onde e com quem estão as crianças quando não estão na escola. Discórdias muitas vezes surgem em relação às tarefas domésticas e mesadas.

Evidentemente, muitas dessas questões são irrelevantes em sociedades nas quais as crianças têm que trabalhar para ajudar a família a sobreviver. Para compreender o estado psicológico da criança na família precisamos observar o ambiente familiar sua estrutura e sua atmosfera; mas isso, por sua vez, é influenciado pelo que ocorre fora de casa. Como assinala Bronfenbrenner (1985), níveis adicionais de influência incluindo a profissão e a condição sócio-econômica dos pais e as tendências da sociedade como divórcio e segundo o casamento ajudam a moldar o ambiente familiar e, assim o desenvolvimento psicológico das crianças. Acima dessas influências

encontram-se valores culturais mais importantes que definem ritmos da vida familiar e papéis dos membros familiares.

Conforme discute Harrison, Wilson, Pine, Chan & Buriel (1990), os diversos grupos étnicos têm estratégias adaptativas diferentes, padrões culturais que promovem a sobrevivência e o bem-estar do grupo e afetam o modo de socialização das crianças. As crianças nessas famílias minoritárias são estimuladas a cooperar, compartilhar e desenvolver interdependência. Os papéis sociais tendem a ser mais flexíveis. Em função da necessidade econômica, os adultos dividem o sustento da família; e as crianças assumem responsabilidades pelos irmãos mais jovens. A família maior (família que abrange diversas gerações, formadas não apenas pelos pais e filhos, mas também pelos parentes mais distintos: avós, tias, tios e primos) oferece laços íntimos e fortes sistemas de apoio. Esses parentes têm maior probabilidade de viver na mesma casa que a criança, interagindo diariamente com ela.

Esses padrões culturais afetam os padrões de desenvolvimento psicológico da criança, os parentes da família maior tornam-se cada vez mais importantes para as crianças mais velhas como ponte para o mundo social externo. Ao observarmos a criança na família precisamos estar conscientes das diferenças culturais.

Segundo Haurin (1992), “o ambiente no lar de uma criança tem dois componentes principais. Existe a estrutura familiar: se os dois pais ou apenas um, ou outra pessoa, está criando a criança. Ambos os fatores tem sido afetados pelas mudanças na vida familiar”.

De acordo com Bray & Hetherington (1993, p.108), as crianças geralmente têm melhor desempenho na escola e menos problemas emocionais e comportamentais quando passam sua infância em uma família mais intacta com dois pais que tem um bom relacionamento um com o outro. Contudo, a

estrutura por si mesma não é a chave; o relacionamento dos pais e sua capacidade de criar um ambiente favorável afetiva à adaptação das crianças mais do que a condição conjugal propriamente dita.

A influência mais importante do ambiente familiar no desenvolvimento das crianças é a atmosfera social e psicológica em casa: se for favorável e amorosa ou pontuada de conflitos, e se existe bem-estar econômico ou não. Com frequência as duas facetas estão inter-relacionadas.

Um aspecto significativo da atmosfera no lar é a condição sócio-econômico da família, a qual reflete em grande parte o trabalho remunerado que um ou ambos os pais realizam. O trabalho dos pais tem outros efeitos indiretos na atmosfera familiar e conseqüentemente no desenvolvimento psicológico das crianças. Grande parte do tempo do esforço e do envolvimento emocional dos adultos vai para as suas ocupações.

### **1.3. Formação e Rompimento de Vínculos Afetivos**

“O vínculo afetivo é fundamental para o desenvolvimento da criança e para a construção de sua integridade física, psicológica e moral.”

Segundo Bowlby (1982, p.24), “o apego seria um sistema de comportamento que evoluiu no ser humano para contribuir para a sobrevivência da espécie, pois pressupõe um adulto que proteja a criança das ameaças exteriores”. É a partir de vinculações positivas e duradouras que a criança poderá se tornar um adulto capaz de estabelecer vínculos saudáveis e investir afetivamente nos seus relacionamentos futuros.

A criança é hoje concebida como um ser que tem motivos, necessidades, interesses e modos de pensar e agir específicos e associados a sua história pessoal, social e cultural. Os avanços científicos e tecnológicos

aceleraram processos que contribuíram, trazendo gradativamente, a idéia de que a criança era diferente do adulto e pela sua fragilidade passou a ser considerado um “ser” em formação, o que exigia da família novas obrigações além da sobrevivência, como sua formação moral e espiritual.

O cuidar e educar são hoje indissociáveis, quem ama cuida e educa e cabe a família e á escola mediar as situações de conflitos através da afetividade, do amor, do respeito, do saber ouvir falar, saber dizer “não” no momento certo, pois ser afetivo não significa ser permissivo.

Ariès (1981, p.277) cita um texto, de 1602, que trata da preocupação os pais com a educação das crianças: “Os pais que se preocupam com a educação de suas crianças merecem mais respeito do que aqueles que se contentam em pó-las no mundo.Eles lhes dão não apenas vida, mas uma vida boa e santa [...]”.

A família moderna, dentro de todas as transformações históricas apresenta hoje uma das maiores problemáticas, interagir, dialogar, enfim, fazer-se presente junto aos seus, em que a presença, as trocas afetivas acabam sendo substituídas pelas compensações materiais. Assim, a educação acaba sendo um jogo de transferências de responsabilidade entre a família e a escola. Mas não podem ser transferidos. Um vínculo pode ser definido como um relacionamento específico e único entre duas pessoas, que dura ao longo do tempo, mesmo que as distâncias se apresentem, pois este se fundamenta no amor.

A família é responsável pelos primeiros vínculos de afeto, de apego. Pesquisas anteriores como de Spitz (1945), Bowlby (1988) e Ainsworth (1978) comprovam a importância dos vínculos, sendo que observaram e acompanham os bebês em suas famílias, sendo que não bastavam apenas os cuidados e o atendimento ás necessidades fisiológicas, como trocar, alimentar... havia sim a

necessidade do colo, do contato pele a pele com os mesmos. As experiências demonstraram o desenvolvimento, o comportamento destas crianças e, conseqüentemente, o comprometimento e/ou desenvolvimento cognitivo, comprovando assim a importância dos afetos para o ser humano.

Bowlby apud Klaus, (2000, p. 168) reconhece que as experiências na infância são fundamentais no desenvolvimento dos sujeitos e a forma em que realizaram seus vínculos de afeto podem permitir, mais tarde, que estes sejam capazes de se ajudar ou permitirem serem ajudados nas dificuldades de seu cotidiano. O sujeito (criança) constrói o seu modelo representacional de apego, de afeto e internaliza por isso a infância, a família apresentasse de tal importância na constituição destes sujeitos humanos. Como coloca Klaus (2000, p.16) “O vínculo dos pais com seus filhos não deve ser apenas o mais forte, mas também a mais importante das ligações humanas.”

O psiquiatra Bowlby apud Klaus, (2000, p.17) aponta de forma geral os vínculos de afeto: “Os vínculos afetivos e os estados subjetivos de uma forte emoção tendem a andar juntos, como sabe todo romancista ou escritor de peças de teatro”. Assim, muitas das mais intensas de todas as emoções surgem, durante a formação, a manutenção, o rompimento e a renovação de vínculos afetivos que, por esta razão são, por vezes, chamados de vínculos emocionais. Em termos de experiência subjetiva, a formação de um vínculo é descrita como apaixonar-se, mantendo um vínculo como se amando, e perdendo um parceiro como se estivesse enlutando por alguém. De forma semelhante, a ameaça de uma perda traz ansiedade e a perda real provoca pesar, enquanto ambas as situações são prováveis de despertar raiva. Finalmente, a manutenção de um vínculo estável é vivenciada como uma fonte e segurança, e a reprovação de um vínculo como fonte de alegria.

#### **1.4. Auto-Estima na Criança**

A opinião que a criança tem de si mesma está intimamente relacionada com sua capacidade para a aprendizagem e com seu rendimento. O auto-conceito se desenvolve desde muito cedo na relação da criança com os outros. Os pais atuam como espelhos, que devolvem determinadas imagens ao filho. O afeto é muito parecido com o espelho. Quando demonstro afetividade por alguém, essa pessoa torna-se meu espelho e eu me torno o dela; e refletindo um no sentimento de afeto do outro, desenvolvemos o forte vínculo do amor, essência humana, em matéria de sentimentos.

É nesta interação afetiva que desenvolvemos nossos sentimentos positiva ou negativamente e construímos a nossa auto imagem. Se os pais estão sempre opinando a partir de uma perspectiva negativa para os filhos, e se estão sempre taxando-os de inúteis e incapazes, ou usando de zombarias e ironias, irá se formando neles uma imagem "pequena" de seu valor. E se com os amigos, na rua e na escola, repetem-se as mesmas relações, teremos uma pessoa com auto - estima baixa e baixo sentimento de auto - avaliação.

Quando a criança tem êxito no que faz - e já falamos sobre a forma de ajudá-las nesse sentido - começa a confiar em suas capacidades. E quanto mais acredita que pode fazer, mais consegue.

É importante ensinar à criança que ela pode fazer algumas coisas bem, e que pode ter problemas com outras coisas. E que esperamos que faça o melhor que puder. Também é uma boa ajuda admitirmos nossos próprios erros ou fracassos. Ela precisa saber que também nós não somos perfeitos: "Sinto muito. Não devia ter gritado. Fiquei o dia todo chateado".

Para ajudá-la a criar bons sentimentos é importante elogiá-la e incentivá-la quando procura fazer alguma coisa, fazendo-a perceber que tem

direito de sentir que é "importante", que "pode aprender", que "consegue" e que sua família lhe quer bem e a respeita. O cuidado reside em adequar as tarefas que cabem a cada idade e permitir que ela tente, como colocar o suco no copo (ainda que derrame), a roupa (mesmo do avesso), a jogar objetos no lixo, guardar os brinquedos, as peças do jogo, ajudar na arrumação dos seus livros, fitas de vídeo, enfim, solicitar a ajuda da criança, partilhando com ela pequenos afazeres, vale até aplausos às suas conquistas.

Portanto, estabeleça metas realistas e adequadas a idade de seu filho. Dê-lhe oportunidade de desenvolver-se sem super protegê-lo ou sem pressioná-lo, nem compará-lo com outras crianças.

Assim, ele formará um conceito positivo de si mesmo. E para desenvolver esse sentimento, estimule-o quando ele sentir que não tem condições de realizar algo. Talvez tenha de dizer-lhe: "Claro que você pode. Vamos, vou te ajudar."

A teoria de Piaget (1972) é ao mesmo tempo compreensiva e útil a todos. Ela oferece uma forma alternativa de se compreender o comportamento e o desenvolvimento humano, para aqueles interessados em educação e psicologia.

Não há leis ou fórmulas como na Física ou na Química, mas usar as teorias como recurso pedagógico e educativo e nos leva a descobrir aquelas que são mais úteis à formação da personalidade, que é de grande importância para todos nós, educadores, pois propõe uma reflexão sobre o nosso cotidiano e nossa relação com a criança. Isto é ao meu ver, o apelo da obra de Piaget (1972). Ela vai ao encontro das expectativas de pais e professores preocupados com o desenvolvimento da criança em todos os aspectos da sua personalidade.

Recomendações consistentes com a teoria de Piaget apud Bee (1996), apresenta a seguir, como estratégias de ação na família e escola.

1. Os pais e professores devem assumir relações de respeito mútuo com as crianças, e não autoritárias, pelo menos alguma parte do tempo em que permanecem juntos. Os pais podem encorajar as crianças a resolverem problemas por si mesmas e a desenvolverem a autonomia. Pais e professores precisam respeitar as crianças.
2. Quando a punição às crianças se fizer necessária, ela deve estar baseada na reciprocidade e não na expiação. Por exemplo, o menino que se recusa a arrumar o seu quarto pode ser privado das coisas que estão no quarto. À menina que bate em outras crianças, deve ser negada a interação com outras crianças.
3. Os professores podem promover a interação social nas salas de aula e encorajar o questionamento e o exame de qualquer problema que pode ser levantado pela criança. Existe valor intelectual em trabalhar com os interesses intelectuais espontâneos da criança e, para o desenvolvimento moral dela, é igualmente valioso lidar com as questões morais espontâneas. Isso cabe também aos pais.
4. É possível envolver a criança, mesmo a da pré-escola, em discussões de problemas morais. À medida em que ela ouve os argumentos de seus colegas pode experimentar a desequilíbrio cognitiva, que pode conduzir à reorganização de seus conceitos. O conflito cognitivo é necessário para a reestruturação do raciocínio e para o desenvolvimento mental.
5. Se muitos "educadores" desejassem pensar ao contrário, a responsabilidade, a cooperação e a auto-disciplina não podem ser

transmitidas à criança autoritariamente. Tais conceitos devem ser construídos por ela a partir de suas próprias experiências, para o quê as relações de respeito mútuo são essenciais. Pais e professores são os que, em geral, organizam o meio social ao qual a criança se adapta e a partir do qual ela aprende. É discutível a idéia de que a criança pode desenvolver os conceitos de justiça, baseados na cooperação, em um ambiente cujo sentido de justiça tenha por base apenas a autoridade.

6. A privação ou punição através do afeto é prejudicial para a criança, pois provoca baixa auto - estima e sentimento de culpa. Por isso não se deve dizer: "Mamãe está TRISTE com você ...". A ameaça usando o afeto é doloroso demais para ela.

A criança com auto-conceito positivo oferece contribuições significativas e valiosas para o grupo e para a própria formação.

Sem auto-estima, dificilmente a criança enfrentará seus aspectos mais desfavoráveis e as eventuais manifestações externas. Já a criança com auto-conceito positivo parece mais ativa; tem facilidade em fazer amigos, tem senso de humor, participa de discussões e projetos, lida melhor com o erro, sente orgulho por contribuir e é mais feliz, confiante, alegre e afetiva.

Neste sentido, os sentimentos devem ser tão bem demonstrados quanto são ensinados. Este é o segredo para um bom começo de vida. Ensinará a criança a enfrentar a vida. O orgulho, quando não é excessivo, contribui para o desenvolvimento da auto - estima.

E convém lembrar que a auto - estima mantém uma estreita relação com a motivação ou o interesse da criança.

## **2. FATORES DE DESAGREGAÇÃO FAMILIAR**

Segundo Walbrstein & Blakeslee, (1995), os casamentos mudam à medida que os parceiros amadurecem e lidam com novas questões, necessidades, desejos, expectativas e problemas. Ainda assim padrões estabelecidos no início da idade adulta afetam qualidade do casamento. Um estudo identificou quatro padrões: (1) o casamento tradicional, com as esposas sendo donas de casa e os homens, os provedores. (2) o casamento romântico, construído em torno da paixão sexual; (3) o casamento de resgate, o qual compensa experiências anteriores dolorosas; e (4) o casamento por companheirismo (muito comum entre casais jovens de hoje), baseado na amizade e na divisão igualitária de trabalho e papéis familiares. Independente do tipo de casamento, os parceiros precisam desempenhar nove tarefas psicológicas: redefinir a ligação com a família original de cada um dos cônjuges, construir intimamente sem sacrificar a autonomia, ajustar-se à paternidade (ou maternidade) preservando a privacidade, enfrentar as crises sem destruir o laço conjugal, permitir a expressão segura de conflito, estabelecer um relacionamento sexual gratificante isolado das demandas do trabalho e da família, oferecer apoio alimentar e emocional, e garantir romance e ao mesmo tempo enfrentar.

### **2.1. Separação dos Pais**

Conforme discute Marrison & Cherlin (1995, p.801), o divórcio não é um evento isolado. Ele é um processo com um começo e um fim indefinidos, “uma seqüência de experiências potencialmente estressantes que começam antes da separação física e continuam depois dela”.

De acordo com Amato & Keith, (1991); Hetherington Stanley – hagan & Anderson, (1989), não importa quão infeliz tenha sido um casamento, seu rompimento geralmente representa um choque para a criança. As crianças podem se sentir amedrontadas pelo futuro, culpadas pelo seu próprio papel (geralmente imaginário) como causadoras da separação, feridas pelo genitor que vai embora e zangadas com ambos os pais. Os filhos de pais divorciados tendem a ter mais problemas sociais, acadêmicos e comportamentais do que as crianças de lares intactos; eles podem ficar agressivos, hostis, perturbadores, desobedientes, deprimidos ou retraídos, podendo perder o interesse pelas tarefas escolares e pela vida social.

Cada criança reage de modo distinto, evidentemente; as reações são condicionadas pela idade e pela personalidade, e algumas crianças mostram muita resiliência, isso, juntamente com o modo dos pais manejarem a separação e o desafio de criar as crianças sozinho(a).

Para Goodgman (1998, p. 786), todos os observadores concordam que “o divórcio não é um acontecimento, mas um processo que se desenrola no decorrer de um longo período de tempo”. Os primeiros dois a quatro anos após o divórcio são um período especialmente tenso. Nesses anos, as crianças costumam ficar mais desafiadoras, mais negativas, mais agressivas, deprimidas ou zangadas. Se estiverem em idade escolar, seu desempenho na escola cai pelo menos por um tempo.

O mesmo tipo de interrupção também ocorre no comportamento dos pais. Os adultos podem apresentar grandes flutuações de humor, ter problemas no trabalho ou problemas de saúde. Seu estilo de cuidados familiares também se modifica, tornando-se bem menos competente, quase negligente. Em particular, os pais separados não monitoram tão bem o comportamento dos filhos e não estabelece regras ou limites claros, um padrão que persiste por vários anos, mesmo que a mãe ou o pai se case novamente.

A idade mais propícia a índices mais elevados de problemas é o início da adolescência, sobretudo se o recasamento acontece no momento em que a criança está entrando na adolescência.

Para Wallerstein (1989), as evidências de problemas em longo prazo são mais consistentes. Todos os pesquisadores concordam que, na média, há mais dificuldades na escola e índices mais elevados de divórcio. Porém, ainda existe desacordo sobre a extensividade desses problemas. Alguns pesquisadores, em especial concluíram que a maioria das crianças e dos adultos com os pais divorciados têm problemas psicológicos significativos e persistentes.

O conflito declarado dos pais tem efeitos negativos sobre as crianças quer os pais se divorciem quer não, um ponto que já está claro sobre o impacto de harmonia/desarmonia conjugal.

De acordo com Cherlin et al., (1991), as crianças cujos pais brigam com freqüência, física ou verbalmente, manifestam maior angústia, raiva e agressão do que as crianças cujos pais brigam de modo menos aberto ou de modo mais raro, mesmo quando os pais ainda estão juntos. Na verdade, muitas crianças de famílias que estão se divorciando já apresentam índices mais elevados de comportamentos negativos antes da ocorrência do divórcio, presumivelmente em resultado da exposição pré-divórcio à discórdia ou à hostilidade parental. Assim precisamos ter o cuidado de não colocar toda a culpa dos maus resultados do divórcio em si, embora o processo, na realidade, crie maior disrupção e angústia, essa angústia é exarcebada se os pais continuam brigando depois do divórcio aumentando os riscos psicológicos para a criança.

Uma das mais comuns experiências ambientais, hoje em dia, capazes de determinar alterações emocionais nas crianças é a separação conjugal dos pais. Na escola de Madders vem em primeiro lugar.

Durante os momentos difíceis da separação conjugal, tanto os pais quanto, de um modo geral, a própria criança (um pouco menos, em relação aos adolescentes) esperam que os professores assumam uma atitude mais incisiva e uma maneira mais compreensiva e afetuosa ao lidar com o aluno emocionalmente abalado.

Mesmo quando os pais finalmente se separam, as crianças geralmente precisam de algum tempo (2 anos ou mais) para se adaptar à nova situação. Tudo leva a crer ser preferível que os pais que estão se separando deixem claro o rompimento, apesar desta atitude poder ser muito angustiante para os filhos, procurando oferecer explicações compatíveis com o grau de entendimento das crianças. As pesquisas sugerem que quanto menores forem os filhos, menos desejam a separação dos pais, ainda que o relacionamento entre eles seja bastante problemático. A maioria dos filhos pequenos prefere que os pais permaneçam juntos mesmo após o divórcio ou o novo casamento, ainda fantasiam a possibilidade de uma reconciliação. Elas passam por um processo semelhante ao da perda.

As crianças em idade escolar são perfeitamente capazes de observar e vivenciar qualquer clima de hostilidade e animosidade entre seus pais. Ainda na fase pré-separação a tática de beligerância dos pais seja do tipo “agressão por silêncio”, dependendo da idade da criança haverá percepção sobre o tipo de clima que existe entre o casal e que o casamento está atravessando sérias dificuldades.

A auto-estima da criança é fortemente beneficiada pelo sentimento de fazer parte de uma identidade herdada dos pais (de ambos). Suas

características são geralmente comentadas por amigos e parentes, comparando-a com os pais, e torna-se parte da identidade pessoal da criança.

Durante a separação e depois dela, as críticas que os pais fazem um ao outro podem levar a criança a sentir que parte da sua própria identidade também é ruim e sem valor. Frequentemente, há uma dramática perda de auto-estima durante a separação e o divórcio e isso pode levar o isolamento social, revolta, agressividade, desatenção, enfim, alterações comportamentais próprias de um estado depressivo (típico ou atípico). Essas alterações no comportamento da criança podem ser consideradas um aviso sobre a necessidade de ajuda e apoio.

Algumas crianças consideram a escola como um refúgio dos problemas familiares pois, tanto o ambiente escolar quanto os professores continuam constantes em sua vida durante esse período de grande reviravolta existencial. Mesmo assim, nem sempre esses alunos aceitarão conversar a respeito das dificuldades que enfrentam em casa (neste caso, a separação). Novamente, serão as alterações em seu desempenho e comportamento que denunciaram a existência de problemas emocionais.

A sensação de solidão, tristeza e dificuldade de concentração na escola, tudo isso contribui para uma depressão infantil ou da adolescência, complicando muito o inter-relacionamento pessoal e o rendimento escolar. Pode haver dificuldade de concentração motivação suficiente para completar tarefas, comportamentos agressivos com os colegas e faltas em excesso. Não se afasta, nesses casos, a necessidade dos professores orientarem algum ou ambos os pais para a procura de ajuda especializada para o aluno.

## **2.2. Adaptação da Criança ao Divórcio**

Embora o divórcio seja uma experiência dolorosa, a resiliência do espírito humano permitem que muitas crianças passem por ela com habilidades

sociais e emocionais que lhes serão muito úteis posteriormente na vida. Os fatores que influenciam a adaptação das crianças ao divórcio incluem como os pais manejem a separação, os esquemas de guarda da criança, as finanças, o contato com o genitor distante, a ocorrência ou não de segundo casamento e a época do mesmo, e a qualidade do relacionamento com a madrasta ou o padrasto. A idade, o sexo e o temperamento da criança também fazem a diferença. As crianças jovens são mais ansiosas no momento de um divórcio e tem percepção menos realista do que provocou, mas podem adaptar-se rapidamente e ter menos más lembranças do que as crianças mais velhas. A adaptação é mais complicada para meninos e crianças de temperamento difícil. Hetherington et al., (1989).

Segundo Bray & Hetherington, (1993); Guidubaldi & Perry, (1985); Hetherington, (1987), os problemas emocionais ou comportamentais podem ser oriundos dos conflitos entre os pais, tanto antes quanto depois do divórcio, mais do que a separação propriamente dita. Quando os pais discutem com frequência sobre o sustento e custódia das crianças, elas sofrem. As crianças cujos pais conseguem controlar sua raiva, cooperar na educação e evitar expô-las às brigas têm menor probabilidade de ter problemas e sai-se melhor na escola do que os filhos de pais autoritários ou permissivos.

Algumas pesquisas sugerem que a custódia conjunta custódia compartilhada por ambos os pais não melhora a situação de uma criança em um divórcio amigável e pode ainda piorá-la em um divórcio litigioso. As crianças sob custódia conjunta parecem não ter melhor relacionamento com os pais do que aquelas sob custódia única.

Hetherington (1987), constatou que as crianças saem-se melhor quando o genitor que tem a sua guarda (geralmente mãe) proporciona um ambiente estável, estruturado e favorável e não espera que elas hajam de modo mais maduro ou assumam mais responsabilidade do que estão

preparadas. Nos primeiros anos após a separação ou o divórcio, o genitor com a guarda da criança pode estar envolvido com assuntos pessoais e pode ser menos atencioso e responsivo com a criança. Esses efeitos geralmente desaparecem com o tempo, principalmente se o genitor forma um novo relacionamento. As mães com a guarda da criança que não se casam novamente dentro de seis anos tendem a ter mais problemas emocionais e ficam menos satisfeitas com suas vidas. Elas podem ter relacionamentos intensos, ambivalentes e conflituados com os filhos homens, os quais tendem a mostrar problemas no comportamento. Entretanto, essas mães geralmente têm bons relacionamentos com as filhas, as quais são relativamente bem ajustadas.

Conforme Braver (1993), os meninos em especial beneficiam-se do contato seguro e freqüente com o genitor ausente, geralmente o pai. Quanto mais recente a separação, mais próximo um pai divorciado vive de suas crianças, e quanto mais alta a condição sócio-econômica, maior a probabilidade de seu envolvimento. Os pais que vêem seus filhos com freqüência, ajudam a tomar decisões referentes a sua criação e sentem que têm algum controle sobre sua educação tendem a fazer depósitos regulares para o sustento da criança.

Os amigos e os membros da família (principalmente os avós e os irmãos) podem oferecer apoio prático e emocional a pais e as crianças que estão passando por uma difícil adaptação ao divórcio. As escolas e os centros de assistência diurna que oferecem ambientes calorosos e estruturados podem ser refúgios de previsibilidade.

Tantas mudanças acontecem ao mesmo tempo quando um casal se divorcia: um aumento de conflito entre os pais, a perda de um membro do sistema familiar, maior dificuldades econômicas e outras mudanças estressantes de vida. Essa angústia exacerbada se os pais continuam brigando depois do divórcio, aumentando os riscos psicológicos para a criança.

De acordo com Hetherington (1995, p.432), qualquer estrutura familiar diferente daquela com os dois pais biológicos tem efeitos não tão bons por três razões principais: em primeiro lugar, ser mãe solteira ou ter-se divorciado reduz os recursos financeiros e emocionais para sustentar a criança. Com apenas um genitor, o lar, na maior parte das vezes, passa a ter uma renda e apenas um adulto para responder às necessidades emocionais da criança. Em segundo lugar, qualquer transição familiar envolve turbulência. Isso vale para o nascimento de um irmão em uma família intacta. E vale ainda mais para um divórcio ou recasamento. Adultos e crianças adaptam-se com lentidão e com dificuldade à subtração ou à adição de novos adultos no sistema familiar. Os pais podem tomar alguns cuidados para reduzir essa turbulência, mais certa disrupção é inevitável.

Por fim, e talvez mais importante: é mais provável que o clima ou que o estilo familiar mude dos cuidados familiares competentes (ou outras formas de cuidados apoiadores) para formas não tão boas no caso das famílias mono parental, de padrastos ou nos casos de divórcio. Foi observado isso nos primeiros anos depois de um divórcio, quando um genitor que tem a custódia (normalmente a mãe) fica distraído ou deprimido e menos capaz de um controle carinhoso.

1. Reconhecer a realidade da ruptura conjugal: Crianças pequenas muitas vezes não compreendem o que está acontecendo, e muitas crianças mais velhas inicialmente negam a separação; mas até o final do primeiro ano de separação a maioria das crianças enfrenta os fatos.
2. Desligar-se do conflito e da mágoa parental e retomar metas habituais: Inicialmente, as crianças ficam tão preocupadas que não conseguem brincar, fazer as tarefas da escola ou participar de

outras atividades usuais. Depois de um ano ou um ano e meio a maioria das crianças retomam sua própria vida.

3. Resolver a perda: As crianças precisam lidar com a perda do genitor com o qual não vivem mais, com a perda de segurança de ser amada e cuidada por ambos os pais, com a perda das rotinas familiares – enfim, com a perda de todo um estilo de vida. Algumas crianças levam anos para lidar com essas perdas, e algumas nunca conseguem.
4. Resolver o ódio e a culpa: Algumas ficam com ódio dos pais por anos. Elas também se culpam, na crença de que o divórcio foi causado por alguma coisa que fizeram ou deixaram de fazer. Quando (e se de fato) perdoam os pais e a si mesmas, elas sentem que têm mais controle sobre suas vidas.
5. Aceitar a permanência do divórcio: Muitas crianças agarram-se por anos à fantasia de que seus pais voltarão a se unir, mesmo depois que ambos tenham se casado novamente. Algumas crianças aceitam a permanência do rompimento somente na adolescência ou início da idade adulta.
6. Nutrir esperanças realistas em relação aos relacionamentos: Algumas crianças levam muitos anos para arriscar-se em seus próprios relacionamentos íntimos – para superar o medo do fracasso. Outras nunca o fazem.

Não é como eliminar todos efeitos perturbadores em curto prazo que esse acontecimento tem sobre seus filhos, mais existe algumas atitudes específicas que vocês podem tomar para suavizar ou para abreviar esses efeitos.

Butchanan (1996, p.382) cita:

1. Tentar manter em um mínimo o número de mudanças que a criança tem de enfrentar. Se possível, mantê-las na mesma escola, na mesma casa ou no mesmo apartamento, na mesma creche, e assim por diante. Esse conselho vale não apenas para o período imediatamente posterior ao divórcio, mas também para os anos subseqüentes.
2. Se as crianças morarem com você em tempo integral, ajude-as a permanecer em contato com o outro genitor. O grande estudo sobre os adolescentes em famílias divorciadas sugere que isso é muito importante para as crianças cujo pai ficou com a custódia. Se eles não mantiverem um contato regular com a mãe, mesmo uma relação carinhosa com o pai não evitará um índice mais elevado de problemas emocionais. Se você não tiver ficado com a custódia, mantenha o máximo contato com os filhos, telefonando com regularidade, vendo-os de forma rotineira, participando das funções na escola, e assim por diante. Se você morar a certa distância de seus filhos, telefonemas e visitas previsíveis no verão e nos feriados escolares podem ser suficientes, sobretudo com crianças de mais idade. Faça o que fizer, não se esqueça do aniversário de seus filhos e de outras ocasiões especiais!
3. Mantenha em um mínimo o conflito entre você e seu ex-cônjuge. Acima de tudo, tente não brigar na frente das crianças; é o conflito que a criança presencia, não o conflito que os pais sentem, o que parece ser crítico. As conseqüências são muito ruins quando o conflito é prolongado, abertamente zangado ou violento e centra-se nas crianças ou as envolve.
4. Faça o que fizer, nunca use a criança como mensageira nem fale depreciativamente sobre seu ex-cônjuge na frente dela. Os filhos que se sentem encurralados entre os pais tendem muito mais a

apresentar vários sintomas negativos, como depressão ou problemas de comportamento.

5. Mantenha sua própria rede de apoio e empregue-a livremente. Fique em contato com os amigos, procure outras pessoas na mesma situação, ingresse em um grupo de apoio. De todas as maneiras possíveis cuide de si mesmo e de suas necessidades.
6. Considere a possibilidade de um arranjo residencial dual, no qual a criança more um pouco em cada casa – uma semana ou um mês alternados com cada um – pai e mãe. As evidências são raras e não inteiramente consistentes, mas alguns estudos sugerem que esses arranjos são um pouco melhores. Por exemplo, o grande estudo de Buchanan com adolescentes de família divorciadas sugeriu que as crianças nesse tipo de custódia conjunta tinham um melhor ajustamento do que as que estavam sob a custódia de apenas um dos pais. Esse arranjo não vai funcionar em todos os casos. Se o nível de hostilidade entre os pais for alto, ou se eles não morarem perto um do outro, a residência dual será impossível. Porém, quando possível, tal arranjo parece ser benéfico porque permite que a criança mantenha um relacionamento próximo com ambos – pai e mãe.

Em meio ao tumulto emocional de um divórcio, estas não são prescrições fáceis de ser seguidas. Mas se você for capaz de agir assim, seus filhos sofrerão menos.

Wallerstein, (1983); Wallerstein e Kelly, (1980), constataram que cada criança reage de modo distinto, evidentemente; as reações são condicionadas pela idade e pela personalidade, e algumas crianças mostram muita resiliência. Isso, juntamente com o modo dos pais manejarem a separação e o desafio de criar as crianças sozinhas (a, pode afetar o êxito destas no cumprimento de seis “tarefas” psicológicas de adaptação ao divórcio. Não se trata de estágios, podendo não ser cumpridos nessa ordem.

### **3. A ESCOLA E A FAMÍLIA – PARCERIA FUNDAMENTAL**

As relações entre as escolas e a família, além de supostos ideais comuns, baseia-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, e envolvem expectativas recíprocas.

Do ponto de vista da escola, envolvimento ou participação dos pais na educação dos filhos significa comparecimento às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola-casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas. Esse envolvimento pode ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola ou do sistema de ensino (Carvalho, 2000).

A política de participação dos pais na escola gera concordância imediata e até mesmo entusiasmada: parece correta porque se baseia na obrigação natural dos pais; parece boa porque sua meta é beneficiar as crianças; e parece desejável porque pretende tanto aumentar a participação democrática quanto o aproveitamento escolar. Além disso, tem eco na tradição cultural da classe média, especificamente na crença de que a família influencia na política escolar (a qualidade de ensino), sobretudo no contexto das escolas particulares, onde a relação entre pais – consumidores e diretores – proprietários – produtores é direta e a dependência mútua é clara. Entretanto, além de condições e disposições dos pais para participar a política de incentivo a sua participação na escola (particularmente no contexto da escola pública) pressupõe aquilo que ela quer construir: continuidade cultural e identidade de propósitos entre famílias e escolas.

Se a concordância acerca do conteúdo, método e da qualidade do ensino oferecido pela escola, isto é, apoio tácito dos pais/mães, e

aprendizagem satisfatória dos filhos, isto é, convergência positiva do aproveitamento individual e da eficácia escolar, tudo vai bem nas relações família-escola. Mas se os resultados são insatisfatórios ou deficientes, seja em termos individuais ou institucionais, ou se há conflitos entre o currículo escolar e a educação doméstica, então há problemas. Portanto a relação família e escola basicamente dependem de consenso sobre filosofia e currículo (adesão dos pais ao projeto político-pedagógico da escola), e de coincidência entre, de um lado, concepções e possibilidades educacionais da família e, de outro, objetivos e práticas escolares. A relação família-escola também será variavelmente afetada pela satisfação ou insatisfação de professores e de mães/pais, e pelo sucesso ou fracasso do estudante.

As pesquisas de Nogueira (2000), estão sugerindo que a participação dos pais na escola está relacionada ao desempenho escolar do estudante, ou seja, quanto maior o envolvimento destes na educação dos filhos, maior o aproveitamento escolar do estudante, temos de considerar as condições materiais e culturais das famílias e a disponibilidade de seus responsáveis.

Participar da educação dos filhos e comparecendo as reuniões escolares e, sobretudo, monitorando o dever de casa, requer certas condições: basicamente, capital econômico e cultural vontade e gosto.

A necessidade de se estudar a relação família se sustenta e é reafirmada quando o professor se esmera por considerar o aluno, sem perder de vista a globalidade da pessoa, ou seja, compreende que quando se ingressa no sistema escolar, não se deixa de ser filho, irmão, amigo etc.

Segundo Paro (2000, p.81), pesquisador que realizou um estudo sobre papel da família no desenvolvimento escolar de alunos do ensino fundamental, o distanciamento entre a escola e família não deveria ser tão

grande, pois para ele, a escola não “assimilou quase nada de todo o progresso da psicologia da educação e da didática, utilizando métodos de ensino muito próximos e idênticos aos do senso comum predominantes nas relações familiares”. Nas palavras de Paro (2000, p.68); “parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão por parte dos pais, daquilo que é transmitido na escola; por outro lado, uma falta de habilidade dos professores para promoverem essa comunicação”.

A pesquisa do Paro (2000, p.33), analisa o discurso dos professores e dos pais, principalmente naquilo que se refere a continuidade e descontinuidade da educação. O autor afirma que os professores pretendem que a família dê continuidade à educação oferecida na escola, principalmente auxiliando as crianças nos deveres escolares, o que ele denomina como “uma continuidade de mão única”, enquanto os pais, embora cheguem a conceber a escola como “segunda família”, vivencia “a timidez diante dos professores, o medo da reprovação dos filhos e a distância que sentem da cultura da escola...”.

A dificuldade, entretanto, da efetiva construção dessa relação, de uma maneira que proporcione condições de igualdade na relação das duas instituições, isto é, estabelecendo-se uma parceria, onde a participação dos pais seja real, diferente daquela participação, onde enviam uma contribuição mensal, onde colaboram comprando rifas, ou vêm à escola para ouvirem a professora contar das inúmeras dificuldades dos filhos, é um dado presente na maioria das pesquisas: que relatam o paralelismo entre as duas instituições, rompidas por raros e frágeis pontos de intersecção.

Segundo Paro (2000, p.15), podemos dizer que, além de problemas como professores mal formados e outros, a escola tem falhado também e principalmente “porque que não tem dado a devida importância ao que acontece fora e antes dela, com seus educandos”. E como ponto de partida

para a busca de uma solução para tal realidade, articula sua pesquisa, "...com a preocupação de estudar formas organizacionais mais adequadas de integração dos pais a propósitos escolares de melhoria de ensino...".

De acordo com Macedo (1996, p.12), esta é uma relação permeada pelos mais diversos fatores: o sofrimento dos pais por afastarem seus filhos de si mesmos, os desejos de que as escolas lhes ofereçam o melhor, em todos os aspectos; a necessidade da garantia dos melhores cuidados para com as crianças; os ciúmes que sentem os pais ao dividirem os filhos com os professores; o medo do fracasso escolar; as projeções dos próprios fracassos compensados através dos filhos; o pouco interesse pela vida escolar dos filhos; as superexigências dos pais; as atitudes de aceitação ou não dos filhos; as questões de rejeição ou negligência; as dificuldades pessoais dos pais; o contexto sócio-econômico-histórico em que se fundamenta a família; a permissividade ou o autoritarismo; as relações de amor e hostilidade; a violência contra os filhos, ou entre familiares; as atitudes padrões e valores morais da família; o relacionamento entre casal e filhos; doenças, separação, desemprego; os diferentes modelos de organização familiar.

Apesar da incompleta enumeração dos aspectos, preponderantes na relação família escola, aspectos estes como se nota, principalmente de ordem afetiva e moral, vê-se que a tarefa de se construir uma parceria entre tais instituições se faz mister, uma vez que a escola não sustenta ou talvez jamais tenha sustentado a posição de substituta da família na função educadora, tão pouco lhe caberá assumir uma postura de resistência e rivalidade, baseada em uma aproximação unilateral, que venha a submeter a família, a partir da exagerada consideração de uma possível ignorância e incapacidade desta última para educar e socializar.

O desenvolvimento do aluno depende entre tantos fatores, mas especificamente da boa solução desses aspectos apontados anteriormente. Entretanto o que se observa é a falta de iniciativa dos professores:

Segundo Paro (2000, p.65), “quanto à falta de um necessário conhecimento e habilidade dos pais para incentivarem e influenciarem positivamente os filhos a respeito de bons hábitos de estudo e valorização do saber, o que se constata é que os professores por si, não têm a iniciativa de um trabalho a esse respeito junto aos pais e mães. Mesmo aqueles que mais enfaticamente afirmam constatar um maior preparo dos pais para ajudarem seus filhos em casa se mostram omissos no tocante á orientação que eles poderiam oferecer especialmente nas reuniões de pais, que é quando há um encontro que se poderia considerar propício para isso”.

A escola, portanto também necessita dessa relação de cooperação com a família, pois os professores precisam conhecer as dinâmicas internas e o universo sócio-cultural vivenciados pelos seus alunos, para que possam respeitá-los, compreendê-los e tenham condições de intervir no providenciar de um desenvolvimento nas expressões de sucesso e não de fracasso diagnosticado. Precisam ainda, dessa relação para de parceria para poderem também compartilhar com a família os aspectos de conduta do filho: aproveitamento escolar, qualidade na das tarefas, relacionamento com professores e colegas, atitudes, valores, respeito às regras.

Conforme Bassedas, (1996, p. 35), a necessidade de se construir uma relação de intervenção na própria instituição escola, e buscar uma proposta de aproximação dela com a família, para “planejar e estabelecer compromissos e acordos mínimos, que levem o fim do bloqueio criado nesta situação” se refere à construção de uma parceria que possa substanciar o papel da família no desempenho escolar dos filhos e o papel da escola na construção da personalidade autônomas moralmente e intelectualmente falando.

Quanto à parceria, precisa ser entendida enquanto uma relação de cooperação, e quando se fala em cooperação, o conceito de Piaget expresso pelas palavras de Oliveira (1996, p 52): “Cooperação para Piaget, é operar com... é estabelecer trocas equilibradas com outros, sejam estas trocas

referentes a favores, informações materiais, influências etc” é o mais apropriado.

Conforme o sentido piagetiano, a relação escola-família prevê o respeito mútuo, o que significa tornar paralelos os papéis de pais e professores. Tal parceria implica em colocar-se no lugar do outro, e não apenas enquanto troca de favores mas”... a cooperação, em seu sentido mais prodigioso: o de supor afetos, permitir as escolhas, os desejos, o desenvolvimento moral como construção dos próprios sujeitos, um trabalho constante com estruturas lógicas e as relações de confiança” (Tognetta, 2002).

Segundo o próprio Piaget (1972/2000, p.50), “uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa mas que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca, e freqüentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou, das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades...”

Portanto a construção dessa parceria é função inicial dos professores, pois transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação, não entendem de psicologia, desconhecem a didática, a sociologia, enfim os resultados dessa postura já se conhece muito bem: o afastamento da família.

O objetivo mais relevante desta proposta é conscientizar a escola do papel que possui na construção dessa parceria: a intervenção pedagógica, a estas questões, deve ser no sentido de considerar a necessidade da família vivenciar reflexões que lhes possibilitam a reconstrução da auto-estima, afim de que se sintam primeiramente compreendidos e não acusados, recepcionados e não rejeitados, pela instituição escola além de que esta última possa fazê-los sentir-se reconhecidos e fortalecidos enquanto parceiros nessa relação.

#### **4. PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOPEGAGÓGICA NOS PROBLEMAS DE AFETIVIDADE QUE AFETA APRENDIZAGEM**

Conforme discute Rubinstein (2004), autonomia e autoria no processo de aprendizagem são desafios e metas a serem alcançadas e construídas durante o processo de aprendizagem escolar. Por diferentes razões, uma parte significativa dos alunos não consegue responder a eles, dificultando o “aprender a aprender”, ou a “auto-aprendizagem”. Cabe à instituição escolar compreender os diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, sem desconsiderar o gênero no processo de ensino. É preciso encontrar de forma dinâmica na Escola, no sentido de promover mudanças de posição do aluno diante dos desafios propostos pela escola.

A falta da afetividade muito prejudica a criança que poderá ter uma concentração ruim, baixa auto-estima e às vezes até depressão. Por outro lado, o excesso também prejudica. Os pais não dão independência à criança querendo fazer tudo por ela, e muitas vezes o excesso vem acompanhado com a falta de limites porque os pais querem dar tudo sem querer privá-la de nada. Isto também prejudica à aprendizagem, porque essa criança não respeita regras, não tolera frustrações sendo difícil até a convivência com os colegas.

##### **4.1. Anamnese**

De acordo com Weiss (2003, p.61), “A entrevista anamnese é um dos pontos cruciais de um bom diagnóstico. É ela que possibilita a integração das dimensões de passado, presente e futuro do paciente, permitindo perceber a construção ou não de sua própria continuidade e das diferentes gerações, ou seja, é uma anamnese da família”.

Com essa entrevista, tem-se por objetivo colher dados significados sobre a história de vida do paciente. Da análise do seu conteúdo, obtemos dados para o levantamento de hipóteses sobre possível etiologia do caso, por isso é necessário que seja bem conduzida e registrada.

É feita a entrevista com os responsáveis, para obter as seguintes informações: Aspectos gerais (nascimento, gravidez, parto, pós-parto); Evolução das aprendizagens informais (brincar, comer, controle dos esfíncteres, vestir-se, compreensão de ordem, relato de novelas, filmes, programas de Tv, etc.); Procurando perceber a organização do pensamento (A relação com os outros, a curiosidade, a atenção, os medos as explosões); O não aprender e o grupo familiar (como as dificuldades de aprendizagem são vistas pela família, como viveram e vivem suas próprias aprendizagens); A evolução escolar (a relação com o aprender sistemático; A expectativa e o diagnóstico; pessoas significativas na vida da criança (pessoas que residem atualmente com a criança); Interesses e habilidades (o que gosta de fazer e o que faz bem); Doenças da infância, (deficiências na visão ? na audição? Cirurgias? Medicamentos).

A história do paciente tem início no momento da concepção. Os estudos Verny (1989) sobre a Psicologia pré-natal e perinatal vêm reforçar a importância desses momentos na vida do indivíduo e, de algum modo, nos aspectos inconscientes da aprendizagem.

Segundo Weiss (2003, p. 64), “é muito produtivo que os pais, ao fazerem o relato das aquisições, progressos e atrasos do paciente, estabeleçam comparações com os irmãos no sentido de fica claro o que acontecia com ele, como estava a família, material e emocionalmente, ou seja, o que de fato acontecia”.

Em alguns casos, não é suficiente uma sessão para anamnese, há necessidade de continuar. O que leva a isso não é a quantidade de informações, mas sim, a qualidade, como são faladas as coisas, a dinâmica revelada na família, o modo de tratar o paciente. Esse prolongamento, na prática, se caracteriza como uma intervenção.

Como ficou evidente, toda a anamnese já é, em si, uma intervenção na dinâmica familiar em relação à aprendizagem de vida”. No mínimo se processa uma reflexão dos pais, um mergulho no passado, buscando o início da vida do paciente, o que inclui espontaneamente uma volta à própria vida da família como um todo.

#### **4.2. Processo Diagnóstico**

Conforme Weiss, (2003, p.27), “todo diagnóstico psicopedagógico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes, da escola”.

No caso, do não aprender, do aprender com dificuldades ou lentamente, do não revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possível aprendizagem.

Nessa investigação pretende-se obter compreender uma compreensão global da sua forma de aprender e dos desvios que estão ocorrendo nesse processo.

Na ação diagnóstica, estaremos recorrendo sempre a conhecimentos teóricos e práticos. É uma alimentação mútua e permanente entre a prática e a teoria.

Pode-se dizer que o que é percebido pelo próprio indivíduo ou pelos outros é chamado de sintoma. É, portanto, o que emerge da personalidade em interação com o sistema social em que está inserido o sujeito. É preciso clareza do terapeuta em busca dos parâmetros, que vão definir a qualidade e a quantidade dos problemas e sua importância no desenvolvimento da escolaridade.

O objetivo básico do diagnóstico psicopedagógico é identificar os desvios e os obstáculos básicos no Modelo de Aprendizagem do sujeito que, o impedem de crescer na aprendizagem dentro do esperado pelo meio social.

Conforme Weiss (2003, p.32), “Modelo de Aprendizagem é o conjunto dinâmico que estrutura os conhecimentos que o sujeito já possui, os estudos usados nessa aprendizagem, o ritmo e áreas de expressão da conduta, a mobilidade e o funcionamento cognitivos, os hábitos adquiridos, as motivações presentes, as ansiedades, defesas e conflitos, em relação ao aprender, as relações vinculares com o conhecimento geral e com os objetos de conhecimento escolar, em particular, e o significado da aprendizagem escolar para o sujeito, sua família e a escola.”

É necessário que o terapeuta consiga compreender os pedidos de ajuda, dependência, proteção, reações onipotentes e fantasiosas expressam através de mecanismos que são transferíveis durante o diagnóstico. Compreender bem o que acontece, discriminando, o seu papel, pode auxiliar o paciente a prosseguir no processo diagnóstico sem que ocorra uma fixação em pontos inadequados.

### **4.3. Intervenção Psicopedagógica**

A distinção educacional /clínico na definição da intervenção psicopedagógica é crucial e encobre todo um conjunto de opções que é importante explicitar. Parece claro que quando se intervém com um enfoque

clínico, o objeto de intervenção é o sujeito (ou os problemas e as dificuldades que sofre); a escola aparece, então, como o “lugar físico” no qual se produz a intervenção.

A intervenção a partir de um enfoque educacional define com seu objeto os processos de ensino e aprendizagem que a escola estabelece e implementa, assim como a instituição em seu conjunto; esta não é somente o lugar físico no qual se realiza tal intervenção: transforma-se justamente no seu objeto.

É necessário localizar o modelo a partir do qual ele foi escrito e que considera pertinente para a intervenção psicopedagógica, diante disso os quatro eixos organizados por Coll (1989): O primeiro relativo à natureza dos objetivos da intervenção, cujos pólos caracterizam respectivamente as tarefas que se centram, prioritariamente no sujeito e aquelas que têm como finalidade incidir no contexto educacional.

O segundo eixo afeta as modalidades de intervenção, que podem ser consideradas como corretivas ou preventivas e enriquecidas.

Outro eixo também diferencia modelos de intervenção, enquanto alguns psicopedagogos trabalham diretamente com o aluno, orientam-no e, inclusive manejam tratamentos educacionais individualizados, outros combinam momentos de intervenção direta com indiretas (por exemplo, no caso de uma avaliação psicopedagógica).

O último eixo, Coll (1989) indica o lugar preferencial da intervenção, que entendemos como diversidade de níveis e contextos. Este eixo inclui tanto as tarefas localizadas no nível de sala de aula, em algum subsistema dentro da escola, assim como aquelas que se dirigem ao sistema familiar, à zona de influência, etc.

Qualquer intervenção psicopedagógica na escola pode ser localizada nos eixos indicados e caracterizada de acordo com essa localização. Mas, o fato que se deve considerar é que as tarefas que aparecem englobadas nos eixos precedentes são objetos de intervenção psicopedagógica, não significa que as realizem da mesma forma.

Segundo, Huguet (1996, p. 142), “a intervenção direta do psicopedagogo deve realizar-se quando as soluções tentadas pelo professor sozinho ou com sua colaboração não tiverem surtindo efeito, quando se vê que esta colaboração é difícil ou quando é preciso abordar conflitos no nível familiar, diante dos quais se aconselha a intervenção de um profissional não envolvido diretamente na educação dos filhos e com a formação neste tipo de trabalho”.

O professor deverá ser suficientemente sensível para perceber que aquela criança precisa de uma atenção especial, mas sem exagerar para que ela não se sinta diferente dos outros, o professor deve elogiar sempre seus acertos e bons comportamentos, e conversar com a criança nos maus momentos.

Durante a intervenção são realizadas diversas atividades, com o objetivo de identificar a melhor forma de se aprender e o que poderá estar causando o bloqueio. Para isto o psicopedagogo utilizará recursos como jogos, desenhos, brinquedos, brincadeiras, conto de histórias, computador e outras coisas que forem oportunas. A criança, muitas vezes, não consegue falar sobre seus problemas e através de desenhos, jogos, brinquedos que ela poderá revelar a causa de sua dificuldade. É através dos jogos que a criança adquire maturidade, aprende a ter limites, aprende a ganhar e perder, desenvolve o raciocínio, aprende a se concentrar, adquire maior atenção.

O psicopedagogo solicitará, algumas vezes, as tarefas escolares, observando cadernos, olhando a organização e os possíveis erros, ajudando-o a compreender estes erros.

## CONCLUSÃO

As considerações finais partem do pressuposto da estrutura familiar equilibrada e a informação que pode ser referida à defasagem observada entre o nível pedagógico e afetivo, da formação do indivíduo sobre as funções, deveres e papéis que devem ser desempenhados pela família.

Alguns danos são mais aparentes e mais facilmente observáveis, porém menos reversíveis, as crianças são profundamente afetadas por questões familiares como o divórcio. Os filhos de pais divorciados tendem a ter mais problemas sociais, acadêmicos e comportamentais do que as crianças de lares intactos. Sem dúvida, tais aspectos são superados pelo alcance que o estudo clínico psicopedagógico assume em situação vital.

Vimos no capítulo 3º, como se dá à parceria entre Escola e Família e o objetivo mais relevante dessa proposta é conscientizar a escola do papel que possui na construção dessa parceria: a intervenção pedagógica a estas questões, deve ser no sentido de considerar a necessidade da família vivenciar reflexões que lhes possibilitem a reconstrução da auto-estima. Se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem, o direito de serem informados sobre a educação a ser proporcionada a seus filhos.

Quanto ao método de investigação, cabe sublinhar a utilidade do método clínico, especificado no 4º capítulo, sua adaptabilidade a outros contextos e a possibilidade de aperfeiçoá-lo e utilizá-lo em investigações que impliquem, tanto na busca de causas e efeitos, como no estudo de recurso que permitam modificar os estudos e processos detectados. Mas também é importante destacar como a vida transcende qualquer método de estudo e como aplicação deste à realidade cotidiana o enriquece; em si mesmo e pela assimilação recíproca com outras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSEDAS, E., et al. Intervenção Educativa e Diagnóstico. Psicopedagógico, Porto Alegre: Artmed, 1996.

BEE, H. A Criança em Desenvolvimento, Porto Alegre: Atmed 9 ed .2003.

BOWLBY, J. Formação e Rompimento de Laços Afetivos. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BUCHANAN, E. P. Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Atmed 1996.

CARVALHO, M.E.P. Family-school Relations: a critique of Parental involvement in schooling. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 2000.

HETHERINGTON, S.H. Desenvolvimento e Personalidade da criança. São Paulo: Ed Harbra, 2001.

MASSEDO, L. Reuniões de Pais: sofrimento ou prazer? São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

NOGUEIRA, M. A: ROMANELLI, G.ZAGO, Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias populares. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

OLIVEIRA, L. Escola e Família: numa rede (des) encontros: um estudo das representações de pais e professores, São Paulo: Ed e livraria universitária, 2002.

PARO, V.H. Qualidade do ensino: A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PIAGET, J. Para onde vai a educação. José Olympio. Rio DE janeiro: Ed 15 edição, 1972/2000.

SÁ, V. A (não) Participação dos Pais, não a escola. A eloquência das ausências. In: Veiga I. P. A; Fonseca, M. (orgs). Dimensões do Projeto Político Pedagógico. Campinas: Ed Papyrus, 2001.

SOIFER, R. Psicodinamismo da Família com crianças. Petrópolis: Vozes, 1982.

TOGWHETTA, L.R.P. A construção da Solidariedade: a educação dos entimento na escola. Campinas SP: Ed. Mercado de Letras, 2002.

WEISS, M.L.L. Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Ed DP&A, 2003.

WINNICOTT, D.W. A Família e o Desenvolvimento individual. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**  
**CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

**RELAÇÃO ENTRE DESAGREGAÇÃO FAMILIAR E**  
**PROBLEMAS DE AFETIVIDADE**

**SAMIRA FEITOSA ANGELIM**

**FORTALEZA-CE**  
**JULHO/2005**