

**Intervenção Sistêmica e Psicologia Escolar:
focalizando o atendimento de famílias na escola**

**Trabalho apresentado ao Familiare
Instituto Sistêmico para obtenção
do grau de especialista em Terapia
Familiar e de Casal**

Ms. Edla Grisard Caldeira de Andrada

Exm^a.Prof^a.Dr^a.Etc^a Maria Aparecida Crepaldi

Sumário

Sumário	iv
Resumo	v
Introdução	04
Objetivos	06
2. Um pouco de teoria	07
3. Método	14
3.1 Perfil das famílias atendidas	15
3.2 Procedimentos	16
3.3 Protocolo de Atendimento	16
a) Convite	17
b) 1º Encontro	17
c) Encontros Subseqüentes	17
4. Resultados	17
5. Considerações finais	19
6. Anexo I	21
7. Referências Bibliográficas	22

Título: Intervenção Sistêmica e Psicologia Escolar: focalizando o atendimento de famílias na escola (2004).

Autora: Edla Grisard Caldeira de Andrada

Resumo

Baseada na crença da reciprocidade dos fatores que causam determinado problema, ou seja, na interdependência de fatores que influenciam uma dificuldade de aprendizagem, caracterizando a circularidade que é o cerne do pensamento sistêmico, um psicólogo escolar precisa considerar as diversas variáveis que podem estar influenciando uma dificuldade de aprendizagem. Dependendo das hipóteses levantadas, as intervenções podem variar significativamente: pode-se trabalhar com grupos de alunos com o objetivo de criar redes de apoio dentro da escola e resignificar papéis cristalizados perante colegas, ou pode-se trabalhar com os professores para juntos elaborarem estratégias de intervenção na sala de aula. Este trabalho visa apresentar uma outra possibilidade de intervenção sistêmica na escola: junto às famílias de alunos com dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de criar um protocolo de intervenção com famílias na escola. Durante 400 dias letivos, 71 famílias foram atendidas em intervenção sistêmica a partir da queixa “dificuldade de aprendizagem” apresentada pelo setor pedagógico, ou tendo sido trazida pela própria família, em quatro diferentes escolas da Rede Municipal de Ensino de São José, nos anos de 2002 e 2003. As famílias pouco resistiam aos chamados da escola e os resultados apontam que os pais e mães conseguiram junto com seus filhos alcançar mudanças significativas, mudanças estas que eram percebidas na escola através das atitudes das crianças na sala de aula.

1. Introdução

Quando pensamos na intervenção em famílias logo associamos com a prática clínica, prática esta que marca profundamente a profissão do psicólogo. Entretanto, entendendo que as famílias se relacionam com diversos contextos, dentre estes a escola, o profissional da psicologia que na escola trabalha necessariamente irá intervir de alguma forma nas famílias dos alunos com os quais trabalha. Evidente que aqui tratamos de um profissional cuja base epistemológica considera os diversos contextos do aluno, assim como as interações entre tais contextos, como fundamentais para o desenvolvimento integral do sujeito.

Pensar a partir dessa base epistemológica é hoje um exercício novo e desafiador, que ultrapassa antigos paradigmas acerca da prática do psicólogo escolar. Desafiador pois os psicólogos escolares, atentos às atuais demandas da educação, precisam ter um perfil mais próximo do perfil de um pesquisador, como evidencio a seguir (em um de meus artigos):

“Apesar de a Associação Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional (ABRAPEE) considerar como Psicólogo Escolar aquele cuja “atuação se caracteriza mais pela intervenção na prática, enquanto que a dos psicólogos educacionais, geralmente, se direciona para as áreas de ensino e pesquisa”¹, considero impossível o trabalho do Psicólogo Escolar, sem esse olhar do pesquisador, que observa, analisa, avalia e escreve novas possibilidades de atuação, principalmente quando observamos a atual conjuntura da Psicologia Escola/Educacional no país, onde ainda se busca sua identidade a nível curricular e principalmente na sua prática institucional” (Andrada, E.G.C, 2005)

Dessa forma, este trabalho visa refletir acerca de uma das possibilidades de intervenção sistêmica na escola, ou seja, junto às famílias de alunos apontados com

¹ Vide site da Abrapee: www.abrapee.psc.br

dificuldades de aprendizagem, devido aos seguintes motivos: a crença na reciprocidade dos fatores que causam determinado problema, ou seja, a interdependência de fatores que influenciam uma dificuldade de aprendizagem, caracterizando a circularidade, visão central do pensamento sistêmico.

Aqui se faz necessário delimitar o significado de uma intervenção sistêmica na escola, ou seja, uma intervenção que inclui os vários subsistemas existentes na escola e que diretamente influenciam o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Dessa forma, um psicólogo escolar que parte do paradigma sistêmico precisa considerar as diversas variáveis que podem estar influenciando uma dificuldade de aprendizagem.

Como ressalta Bronfenbrenner (1986) muito embora a família seja o contexto principal no qual ocorre o desenvolvimento, é apenas um dos muitos cenários onde os processos de desenvolvimento podem ocorrer, pois as situações familiares podem afetar o progresso da criança na escola, e vice-versa.

Como um pesquisador, o psicólogo escolar precisa buscar informações nestes diversos cenários, sendo que na escola temos a sala de aula, a direção, a sala de professores, o recreio e todos os contextos nos quais o aluno circula pela escola. Nessa busca o pesquisador atenta para as interações que o aluno identificado participa e a partir dessa observação levanta hipóteses acerca da dinâmica do aluno na escola. Assim, leva em consideração as interações do aluno com seus professores, colegas, direção e com os demais sujeitos da escola.

Dependendo das hipóteses levantadas as intervenções podem variar significativamente, ou seja, pode-se trabalhar com intervenção direta, montando grupos de alunos com o objetivo de criar redes de apoio dentro da escola e resignificar papéis cristalizados perante colegas, ou pode-se trabalhar com intervenção mediada, quando o psicólogo marca encontros semanais com os professores para juntos elaborarem estratégias de intervenção na sala de aula, junto aos alunos apontados com dificuldades².

Considera-se, porém, que as interações nos sistemas fora da escola igualmente influenciam o desenvolvimento do aluno, em especial as interações no seu sistema

² Como exemplos desse tipo de intervenção ver Andrada, E.G.C. (2003).

familiar. Portanto, faz-se necessário também observar a família, buscar informações acerca das interações nela desenvolvidas a fim de levantar hipóteses sobre sua influência em um sintoma que eclode na escola.

Partindo do princípio de que uma dificuldade de aprendizagem pode ser uma metáfora para um problema maior, como por exemplo, o divórcio dos pais, a impossibilidade de comunicação na família, a dificuldade de a família ultrapassar um estágio no seu ciclo de vida ou até mesmo uma possível dificuldade cognitiva dos pais da criança, a dificuldade de aprendizagem vista como um sintoma na família pode revelar uma situação em que a criança passa a ser “portador de problema”.

Deixar sua posição de “portador de problema” para a construção de uma nova relação com o saber e com a família é possível mediante a intervenção familiar e o envolvimento com os profissionais da escola. Dessa forma, intervir em famílias na escola pode ser um trabalho de atenção básica (primária), promovendo a saúde e o crescimento da família e do aluno. É preciso ainda levar em consideração que a intervenção em famílias na escola uma área pouco pesquisada e/ou divulgada no Brasil.

O Município de São José, palco deste trabalho, diferencia-se da maioria dos municípios brasileiros por apresentar em seu quadro de funcionários o cargo de Psicólogo na Educação. Em 2001, prestei concurso para a Secretaria da Educação e Cultura sendo lotada em uma das Escolas da Rede como Psicóloga. Como muitas são as escolas e o número de psicólogos pequeno, em 2002 acabei dividindo minha carga horária em três escolas diferentes.

Durante 400 dias letivos de trabalho, 71 famílias foram atendidas em intervenção sistêmica a partir da queixa “dificuldade de aprendizagem” apresentada pelo setor pedagógico, ou tendo sido trazida pela própria família, em quatro diferentes escolas da Rede Municipal de Ensino de São José, nos anos de 2002 e 2003.

Assim, este trabalho apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral: refletir sobre a intervenção junto às famílias nas três escolas, quando a queixa era a dificuldade de aprendizagem.

Objetivos específicos: pensar na intervenção sistêmica em famílias na escola, assim como refletir sobre as facilidades e adversidades encontradas na intervenção em famílias de classe popular; criar um protocolo de atendimento familiar que possa ser utilizado por outros psicólogos sistêmicos que queiram se aventurar nas escolas do Brasil

2. Um pouco de teoria

A prática do psicólogo escolar tal qual hoje se evidencia, necessita estar embasada em diversas teorias para que este profissional consiga uma maior aproximação do complexo processo que é a educação.

Teorias da aprendizagem, do desenvolvimento, teorias pedagógicas, entre outras são mais que necessárias para que o psicólogo possa dialogar com pais, professores e equipe escolar, visando o desenvolvimento integral dos alunos. Para este trabalho, fundamento minha prática no paradigma sistêmico pois este compreende “*o funcionamento e a dinâmica dos sistemas humanos, seja ele uma família, uma empresa, uma sala de aula, enfim, uma escola. Focalizando a comunicação, as fronteiras entre as partes do sistema, a formação de um sintoma e sua função no sistema, o ciclo de vida familiar, entre outros conceitos importantes, a teoria sistêmica³ possibilita uma nova visão acerca dos problemas, inclusive acerca das dificuldades de aprendizagem*”. (Andrada, E.G.C, 2003)

Pensar um problema, aqui denominado dificuldade de aprendizagem, a partir do modelo moderno de causalidade linear, além de responsabilizar somente o aluno por sua dificuldade, impossibilita o psicólogo de vislumbrar possíveis interconexões entre o

³ Faz-se importante diferenciar paradigma sistêmico de teoria sistêmica: o paradigma sistêmico considera as dimensões de complexidade, instabilidade e intersubjetividade no entendimento dos fenômenos, que podem ser explicados a partir de diferentes teorias sistêmicas, sem que uma exclua a outra como possibilidade de explicação (vide Vasconcellos, 2002).

problema e os diversos contextos no qual o sujeito participa. É preciso partir de outro modelo,

“...o modelo da causalidade circular, que constitui o pensamento sistêmico baseado na cibernética, na teoria geral dos sistemas e na teoria da comunicação. Tal pensamento postula a reflexão contextual e a impossibilidade da observação neutra e seus princípios são os seguintes: totalidade (o todo é maior que a soma das partes, ou seja, o funcionamento do sistema não pode ser entendido a partir do funcionamento de um só indivíduo); integridade de subsistemas (os sistemas possuem subsistemas que são integrados, relacionados uns aos outros); circularidade (todos os componentes influenciam-se mutuamente).” (Andrada, E.G.C, 2005)

Efetivamente, se um problema não pode ser entendido a partir de um só indivíduo, como se este fosse o “dono” de sua dificuldade, considerando que a diversidade de etiologias das dificuldades de aprendizagem⁴ tornam-se fundamentais diferentes olhares, diferentes abordagens e procedimentos. Dentre as diversas etiologias, a organicista é ainda a mais aceita pela comunidade escolar, uma vez que, como esclarece Polity (2002):

“As Dificuldades de Aprendizagem, de origem orgânica, podem ser bastante definidas e claras, levando-nos a supor que a área emocional e o ambiente familiar tiveram pouca ou nenhuma participação no seu aparecimento e determinação. Seria o caso dos distúrbios de ordem neurológica ou metabólica, que implicam numa perda da capacidade de aprendizagem. Boa parte dos problemas, com os quais esbarramos nesta área - lentidão de raciocínio, falta de atenção, desinteresse, entre outros – encontram suas origens na biologia e sobretudo, na biologia exposta ao meio ambiente. (Polity, 2002, p.73)

Entretanto, embora a origem de boa parte dos problemas cognitivos se encontre no organismo, na herança genética ou no metabolismo do sujeito, porque algumas crianças portadoras de uma mesma síndrome, ou crianças diferentes com paralisia cerebral, respondem a estímulos cognitivos de diferentes maneiras? Tal questionamento,

⁴ vide Polity (2002).

sem dúvida, nos remete ao fato de que crianças com uma mesma necessidade especial vivem em contextos diferentes e se relacionam de maneiras diversas com suas famílias, gerando diferentes níveis de dificuldades. Como argumenta Polity,

“(...) mesmo as teorias mais organicistas, baseadas na neuropsicologia, como afirma **Ratey** (1997), admitem que os distúrbios mentais, mesmo brandos, podem se tornar muito piores em respostas a um ambiente cheio de ruídos, a uma família ruidosa (aqui entendida como um sistema onde a comunicação é difícil ou mesmo impossível, devido a padrões disfuncionais do grupo). O nível de funcionamento dos pais sempre altera o problema – com base biológica ou não – do filho. A criança hiperativa tornar-se-á mais hiperativa, a deprimida mais deprimida, a autista mais autista, quando a família funciona desta forma. É o que poderíamos denominar de famílias com funcionamento isomorfo.” (Polity, 2002, p.78)

É justamente a partir desse argumento que fundamento meu trabalho com as famílias dos alunos cuja queixa na escola é a dificuldade de aprendizagem, independente de possuírem, ou não, necessidades especiais. O foco do trabalho é como a família lida com a dificuldade, seja esta diagnosticada ou não, e quais as narrativas criadas, de maneira que se possa co-construir novas narrativas com os membros da família, novos sentidos para a situação apresentada. Como afirma Fernández (1991),

“A origem do problema de aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam com uma também particular estrutura individual. A criança suporta a dificuldade, porém, necessária e dialeticamente, os outros dão o sentido” (Fernandez, 1991, p. 30).

Entretanto, é preciso considerar que tampouco a família é a única responsável por uma queda no rendimento escolar, ou pelo tão famoso “fracasso escolar”. Pensar assim seria cair na armadilha do modelo de causalidade linear. Ao contrário, consideramos que várias são as causas, várias as influencias, ou como aponta Alicia Fernandez (1991) vários são os pontos de ancoragem do surgimento da dificuldade de aprendizagem:

- 1) o organismo alterado é terreno fértil para a implantação de uma dificuldade de aprendizagem, mas não é determinante;
- 2) as causas emocionais ou familiares podem ser consideradas como estopins da dificuldade cognitiva, mas não são responsáveis por si sós pelo problema de aprendizagem;
- 3) não existe uma única causa, nem no orgânico, quadro psiquiátrico, etapa do desenvolvimento, estrutura da inteligência;
- 4) faz-se necessário conhecer o organismo, a inteligência do sujeito, a significação do aprender, o modo de circulação do saber na família e o papel atribuído à criança na família.

Tal pensamento, caracterizado como circular, pois não aponta para uma única causa para uma dificuldade de aprendizagem, imprime a idéia de que mesmo uma criança que apresente uma deficiência intelectual não implica necessariamente em um futuro problema de aprendizagem, mas pode ser condicionante dependendo de como a família signifique o dano intelectual.

A dinâmica familiar pode, como aponta Fernández (1991) “atrapar a inteligência”, ou seja, mesmo em crianças sem qualquer deficiência intelectual, pais e mães podem travar o processo de conhecer através de movimentos e dinâmicas que convertam em sintomas como a inibição do conhecer. A autora aponta para a hipótese de a criança não aprender por medo de conhecer, medo este desenvolvido, entre outros fatores, em dinâmicas familiares frente à ocultação de segredos, do “não dito”, ou seja, dinâmicas onde o “saber” é perigoso.

Podemos pensar em outras hipóteses que paralisam o aprender: a impossibilidade de a família evoluir no seu ciclo vital; processos de lealdade familiar quando filhos de pais analfabetos, por exemplo, ficam impedidos de seguir em frente na sua escolaridade; ou hierarquia familiar.

É preciso ainda considerar o quanto as escolas estigmatizam famílias, criando narrativas sobre a dificuldade apresentada na escola como consequência de uma provável

deseestrutura das famílias, estabelecendo uma relação linear de causa e efeito e culpando as famílias pela dificuldade de aprendizagem ou por quaisquer dificuldade apresentada na escola⁵.

Diante desse quadro, considero que a dificuldade de aprendizagem ao se expressar em um dos membros da família, se oferece segundo Polity (2002) como “canal escoador” e representa uma tentativa de reorganização do sistema familiar que pode estar passando por mudanças em seu ciclo vital ou estar sendo atravessada por estressores externos, como desemprego de um dos pais, etc.

A maneira com que a família se desloca no seu ciclo de vida, assim como os padrões de aprendizagem, criam narrativas sobre temas como carreira, sucesso, insucesso, aprender, não-aprender. A criança que no ciclo familiar apresenta dificuldades no seu processo de desenvolvimento intelectual e psicológico, intensifica o processo patológico da família. Esta torna o não aprender patológico e ambos, família e criança, ficam impedidas de se desenvolver. Além disso, histórias repetidas de fracasso escolar na família, passadas de geração para geração, precisam ser evidenciadas e levadas em consideração.

Como é vincular, o processo de aprendizagem está totalmente ligado ao ciclo de vida familiar, aos estágios de desenvolvimento das famílias e a construção do SELF de cada criança. O SELF, para Polity (2002) é uma construção que caracteriza as pessoas segundo o grau de fusão e diferenciação do funcionamento emotivo e intelectual. O aprender faz parte do processo de individuação e requer uma separação dos cuidadores para que cada criança construa o seu próprio saber. Dialeticamente, como aponta Polity (2002), o aprender traz um sentimento de pertencimento, pois quando a criança aprender algo ela compartilha com outros sujeitos sociais e isso demanda autonomia.

Questões como a lealdade familiar e a modalidade de aprendizagem da família⁶ tornam-se foco de análise nesses casos. O compromisso de lealdade familiar está ligado à

⁵ Vide ANDRADA, E.G.C. (2003)

⁶ Fernández (1991) trabalha com a noção de modalidade de aprendizagem baseada no pensamento de Piaget. Registros de pesquisa que trabalham essa noção a partir do pensamento processual, contextualizado, como o pensamento sistêmico, não foram encontradas.

necessidade de manter a família como tal. Por exemplo, uma criança pode desistir do aprender e até da escola em função de encarregar-se dos cuidados de algum membro da família, ou em função de seus cuidadores serem analfabetos.

“Crescer contrariando as expectativas pode ser perigoso ou ameaçador para algumas famílias. Daí a necessidade de manter-se leal ao sistema, compartilhar com o grupo os princípios e as definições simbólicas do grupo, onde se espera que cada membro não ponha em risco o equilíbrio do sistema, por ter acesso ao proibido” (Polity, p.41)

Diante desse quadro de referências, os seguintes aspectos na intervenção com famílias na escola precisam ser levantados:

- 1) Como a família lida com a dificuldade;
- 2) Momento no ciclo vital em que a família se encontra;
- 3) Hierarquia familiar;
- 4) Processo de diferenciação dos membros;
- 5) Lealdade familiar;
- 6) Modalidade de aprendizagem⁷.

Como técnicas de intervenção foram utilizadas as seguintes: reflexão contextual, questionamento circular, elaboração de hipóteses, construção de genograma, conotação positiva, reenquadre do sintoma, integridade de subsistemas e prescrição de tarefas. Veremos como cada técnica se aplica no contexto escolar.

Reflexão contextual implica em reintegrar o aluno nos contextos dos quais ele participa, primordialmente a escola e a família. Isso significa entender o sintoma dificuldade de aprendizagem a partir das relações estabelecidas com a criança, especialmente na família, alvo de estudo nesse trabalho.

Questionamento circular significa considerar que o sintoma pode ser o efeito de uma causa que ele mesmo produz, ou seja, considerar que nenhum sintoma é produto final tão somente. Dessa forma, integram-se todos os membros como co-participantes do sintoma, como co-construtores da dificuldade, que se relaciona com outros processos da

⁷ O item “modalidade de aprendizagem” não possui referência, sendo meu foco de pesquisa no doutorado. Aqui foi utilizado o questionário por mim construído (vide anexo).

família. As perguntas dessa forma não podem ser perguntas que levam a respostas justificadas por uma única causa, ou seja, precisam inter-relacionar vários membros da família, vários sub-sistemas e vários processos. Assim, tendo como base a retroalimentação da família em resposta ao solicitado, o questionamento circular permite o desenvolvimento de hipóteses.

Elaborar hipóteses implica necessariamente em um processo de avaliação constante, e sendo sistêmica precisa vincular os elementos que envolvem o problema. Partindo da idéia de que a atuação do psicólogo escolar é próxima a do pesquisador, elaborar hipóteses “(...) *é interessante porque, implicitamente, propõe a idéia de que a terapia é uma operação de pesquisa engajada com a família (...) uma tentativa de o observador construir, junto com a família, a hipótese de trabalho que vê o problema como tendo sentido dentro do seu contexto*” (Boscolo, Cecchin, Hoffman, Penn, 1993, pg. 24).

A construção de genograma⁸ facilita a visualização de como a família se apresenta no momento, parte de sua história familiar e concretiza alianças e vínculos entre os subsistemas da família. Para Cerveny (1994) o genograma é “*uma representação gráfica multigeracional da família que vai além da simples genealogia, pois inclui também as relações e interações familiares*” (pg.91). Repetidas histórias de fracasso escolar podem surgir na construção do genograma, assim como mitos acerca do saber na família.

Conotar positivamente, invenção mais estimulante do grupo de Milão (Boscolo, Cecchin, Hoffman, Penn, 1993), significa apoiar o sintoma atribuindo-lhe um aspecto positivo dentro do sistema. Segundo Piszczman (1999), “essa técnica tem o mérito de permitir o acesso ao sistema familiar. A total aceitação do sistema familiar capacita o terapeuta a ser aceito no jogo familiar, uma etapa necessária para mudar o jogo por meio do paradoxo” (p. 56).

Assim, um psicólogo escolar sistêmico pode conotar positivamente uma dificuldade de aprendizagem, manifestando sua apreciação, quando esta surge no

⁸ Vide McCulloch....

momento em que os pais estão se divorciando. Como é dirigido ao sistema como um todo, a conotação positiva possibilita a criação de novos significados para a dificuldade.

Criar novos significados é justamente reenquadrar o sintoma, uma técnica que abre para a família “*novas possibilidades de alterar suas condutas estruturais e interagirem uns com os outros em novas bases*” (Piszezman, 1999, pg. 60).

Levando-se em consideração que em um sistema escolar temos como subsistemas a família, a direção, os professores, os funcionários e a sala de aula, entre outros, faz-se necessário integrar os diversos subsistemas para promover o desenvolvimento integral do aluno. Assim, muitas das entrevistas familiares contaram com a presença e participação de vários profissionais da escola, pertencentes aos subsistemas acima relacionados.

Finalmente a técnica de prescrição de tarefas, nesse caso tarefas cognitivas, como a leitura sistemática de livros de histórias com a criança, o uso de jogos educativos uma vez por dia, ou atividades com palavras e números, é uma estratégia que além de modificar padrões relacionais aumentam as chances de a criança sair do seu papel de “filho com problemas”, uma vez que estará mostrando suas potencialidades cognitivas com atividades que vão além do caderno.

3. Método

Primeiramente foi necessário escutar professores e orientadores acerca das condutas das crianças na escola, suas necessidades e potencialidades. Após isso, observações foram feitas nas salas de aula, com devido momento de conversa com os professores e crianças. Um momento individual com as crianças, com jogos, revistas, ou material de desenho disponível para estabelecer um bom relacionamento com as mesmas, foi mais do que essencial. O primeiro encontro com as famílias acontecia após os encontros com professores e coleta de dados com pedagogia.

3.1. Perfil das famílias atendidas:

Aspecto sócio-econômico: famílias de classe popular que moram nos arredores das escolas.

Escolaridade: Em sua maioria, os pais e mães apenas finalizaram o Ensino Fundamental, parando de estudar ainda nas séries iniciais. Cerca de 8 famílias possuem membros (pai ou mãe) com curso superior ou técnico.

Trabalho: Os pais e mães que possuem curso técnico ou superior trabalham em hospitais, escolas ou são micro-empresários. Na sua maioria os pais são trabalhadores autônomos (pintores, operários) ou trabalham como vigias ou entregadores; as mães são empregadas domésticas ou faxineiras e muitas estão desempregadas, vivendo de pensões dos ex-maridos ou as vezes de auxílios governamentais, como Bolsa Escola, Auxílio gás, Alimentação, entre outros.

Rede de apoio: além da Escola, as famílias possuem uma rede de apoio muito escassa, quando muito são atendidas em programas sociais, como Programa de Saúde da Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e Programa Família Cidadã⁹. Cerca de 50% das famílias veio de outro município, tendo como referência apenas vizinhos e colegas de trabalho. São migrantes de outros estados, como Rio Grande do Sul e Paraná, e especialmente do interior do nosso estado, e vieram em busca de trabalho e oportunidade de vida melhor.

A tabela abaixo mostra a quantidade de meninos e meninas apontados como portadores de dificuldade de aprendizagem, suas séries, assim como os membros das famílias que participaram dos encontros.

⁹ Em São José o atendimento de tais programas acontece na Cidade da Criança,

Tabela 1: número de atendimentos e participantes em 2002 e 2003

	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	TOTAL
Meninos	21	10	14	2	6	53
Meninas	4	2	5	4	4	19
Pai	3	1	1	--	--	5
Mãe	14	5	16	4	8	47
Pai e Mãe	5	4	1	2	22	14
Outros	2*	1**	2***	--	--	5

* Uma avó e uma madrinha ** Um irmão *** Uma avó e uma madrinha

3.2.Procedimentos

As intervenções foram feitas na sala da pedagogia e muitas vezes contava com a presença da professora de sala e/ou da orientadora escolar. Os atendimentos eram marcados quinzenalmente e totalizaram no máximo 5 encontros com cada família. As estratégias eram claras e negociadas com famílias e professores.

3.3 Protocolo de atendimento

a) Convite:

O convite para a família ir até a escola era primeiramente feito através de bilhete, enviado via agenda do aluno. O bilhete indicava apenas a necessidade de entrar em contato com a família para aprimorar a aprendizagem de seus filhos e enfatizava a importância de escola e família trabalharem juntas. Caso a família não comparecesse, novo bilhete era enviado. A terceira tentativa era feita por telefone, ou pessoalmente, no caso das crianças cujos pais se responsabilizavam em levar e buscar na escola. Com pais que não respondiam aos bilhetes a estratégia de aproximação incluía valorização do papel dos pais na aprendizagem das crianças, assim como valorização das potencialidades observadas em sala de aula.

b) 1º Encontro:

Nesse encontro, normalmente feito junto com a pedagoga responsável, era aplicado o questionário (vide anexo) para levantamento de dados acerca dos relacionamentos cognitivo e emocional, assim como o grau de autonomia/diferenciação na família. A partir do questionário hipóteses sistêmicas eram levantadas e algumas estratégias de intervenção delimitadas.

c) Encontros subsequentes:

Marcados a partir do primeiro encontro, mediante análise dos dados coletados na entrevista. Normalmente eram marcados quinzenalmente com o intuito de que a família seguisse a prescrição de atividades cognitivas. Novas estratégias eram delimitadas, em consenso com a escola, e novo encontro marcado. Dependendo das respostas alcançadas, eram remarcados até 4 novos encontros, contando com um último encontro de avaliação.

4. Resultados

Do total de 71 famílias atendidas, em 14 delas participaram dos encontros o pai e a mãe das crianças, configurando 19,7% das famílias atendidas. As famílias pouco resistiam aos chamados da escola, sendo possível contabilizar apenas 10 famílias que nunca apareceram, apesar dos bilhetes, telefonemas e intervenções diretas. Os 5 pais que participaram dos encontros com os filhos são pais “conhecidos” na escola, participam bastante das atividades escolares, sendo que dois deles cuidam e educam sozinhos seus filhos. Os pais e mães que participaram dos encontros foram muito colaborativos e conseguiram junto com seus filhos alcançar mudanças significativas.

Observa-se o alto número de mães que participaram dos encontros em comparação com o número dos pais que participaram com seus filhos. Outra observação interessante, que nos faz pensar em questões de gênero, embora não seja este o objetivo

do trabalho, é o alto número de meninos em relação ao número de meninas apresentados como portadores de dificuldade de aprendizagem. Pode-se pensar que ainda hoje a escola é palco de mulheres: mulheres dão aulas, mulheres são diretoras, orientadoras, supervisoras, merendeiras e psicólogas, além disso, mulheres têm poucas dificuldades de aprendizagem e mulheres devem ir à escola quando a família é chamada.

Foi possível observar que as famílias que contaram com a participação do pai e da mãe durante os encontros foram mais beneficiadas e o processo de criação de novos significados para a dificuldade foi mais rápido e eficaz. Uma das razões que levaram a beneficiar mais estas famílias, se comparadas às outras que contaram somente com a colaboração de um dos progenitores, se encontra justamente na dificuldade de comunicação entre pais e mães. Muitas mães alegavam não poder “contar com a ajuda do marido, pois ele não ouve, não quer saber das coisas da escola”.

Outra razão importante é o fato de alguns pais (infelizmente não tenho o número correto) consumirem álcool, o que para as mães impedia qualquer tentativa de comunicação e de colaboração por parte deles. Dessa forma, as mães que participaram sozinhas com a criança encontraram dificuldades, pois em casa os maridos não entendiam as propostas de atividades, tampouco participavam das mudanças.

As maiores dificuldades das mães apontavam para a questão autonomia X dependência das crianças. Esse dado parece indicar que com pais pouco participativos nas atividades domésticas, e com sérias dificuldades de comunicação intra-familiar, as mães se sobrecarregam dos cuidados para com seus filhos. Com isso elas dificultam o processo de crescimento das crianças, impedindo que alcancem níveis de desenvolvimento maiores. Assim, as crianças, por exemplo, não se responsabilizavam por sua própria higiene pessoal ou organização de material escolar, conseqüentemente pelas atividades escolares.

As madrinhas e avós, assim como o único irmão que participou dos encontros, apesar de terem cooperado muito com a escola, paralisavam diante das questões escolares, ou seja, quando havia uma prescrição de atividade cognitiva essas pessoas não se sentiam responsáveis pela criança. Isso ficava claro nas falas, tais como: “não tenho

tempo”, “isso eu não posso fazer”, entre outras. Dessa forma, não conseguiam proporcionar momentos de leitura, de recorte ou de jogos educativos.

A partir das intervenções muitas alianças entre famílias e escola foram feitas, sendo que as famílias passaram a circular mais pela escola, tornando-se co-responsáveis pelo processo educacional das crianças. Estas, por sua vez, experimentaram novos papéis em casa e na escola, podendo sair do cristalizado lugar de “aluno problema” e até voltar para ele quando achavam necessário ou quando ainda se beneficiavam neste papel.

As mudanças eram percebidas na escola através das atitudes das crianças na sala de aula, como por exemplo uma melhor organização do material escolar na mochila, que passou a contar com a colaboração das famílias, e principalmente a participação mais ativa das crianças nas atividades de sala. Além disso, no decorrer dos encontros algumas falas dos pais e mães que topavam executar as atividades cognitivas prescritas indicavam que estes se “surpreendiam com a inteligência dos filhos”.

Pode-se pensar nas conseqüências terapêuticas para essas famílias que passaram a contar com momentos especiais no seu cotidiano, momentos lúdicos e de troca afetiva. Algumas crianças passaram a se mostrar mais afetivas com a professora e com os próprios colegas, deixando rótulos de “agressivos” ou “brigões”.

Além disso, algumas mães relatavam o quanto elas estavam se sentindo melhor em “não ter que dar mais banho” ou “arrumar todo o material escolar” e que estavam muito felizes pois seus filhos estavam mais autônomos. Essa autonomia era percebida na escola, desde o momento em que as crianças chegavam na escola, quando as mães que não permitiam a criança ir até sua sala sozinha passaram a deixá-las no pátio da escola e elas seguiam felizes até a sala.

5. Considerações finais

Pode-se concluir que a intervenção em famílias na escola, por seu caráter diverso, requer o estudo de cada família em particular e sua relação com a dificuldade

apresentada. Somente avaliando como a família lida com as questões do saber e entendendo seu momento no ciclo de vida familiar, as questões de fronteira nos subsistemas familiar, a lealdade entre os membros e os mitos criados nas gerações anteriores e perpetuados na família atual, é possível criar junto às famílias um novo significado para o problema em questão.

Entretanto, mesmo sendo os encontros sistematizados de acordo com a demanda escolar e com as necessidades familiares, as adversidades surgiram durante os atendimentos: falta de tempo para com as crianças devido ao trabalho dos pais; falta de estímulo por parte das famílias quando sua participação nos estudos e atividades escolares era necessária; dificuldade de encontrar os pais e mães no horário escolar; analfabetismo dos pais; escassa rede de apoio familiar; impossibilidade de encaminhamento médico e/ou psicológico quando necessário em função da falta de dinheiro; pouco acesso das famílias à leitura e ao conhecimento científico, assim como desconhecimento da sua importância e, finalmente, descrença na possibilidade de mudança.

ANEXO 1**Entrevista familiar****Nome:****Data:****Endereço:****Fone:**

- 1. Identificar a queixa (quando a família vem por conta própria)**
- 2. Localizar a criança na família e identificar os membros familiares.**
- 3. Histórico Escolar da criança:**
- 4. Descrever a rotina da criança e da Família (do momento em que acorda até a hora de dormir), observando:**

1. - Grau de autonomia/dependência:

- Quem veste, escolhe as roupas;
- Quem prepara os lanches;
- Quem arruma o material escolar;
- Como é o banho (só, com mediação, com dependência);
- Como é a hora de comer (só, com mediação, com dependência);
- Com quem dorme e porque;
- Como faz a higiene (escovar os dentes, etc).

2. - Relacionamento emocional:

- Com quem brinca, como é a hora de lazer;
- Brincadeiras e/ou brinquedos preferidos
- O que os pais fazem junto com a criança e como fazem;
- É carinhoso? O que faz? O que diz?
- Como você responde a isto, faz carinho também?
- Quem começa o carinho?

- Como os pais educam? O que fazem quando a criança faz alguma coisa que não pode?
- Como a criança reage?
- Com que facilidade/dificuldade os responsáveis colocam limites;
- Pode-se sugerir a descrição de cenas cotidianas para melhor visualizar o relacionamento emocional.

3. Relacionamento cognitivo:

- A criança mostra atividades escolares?
- O adulto procura conhecer, se interessa pelas atividades escolares?
- Quais atividades cognitivas fazem juntas (ler, escrever, desenhar, jogar)?
- Quem ajuda nos deveres e nas atividades escolares?
- Quem da rede de apoio ajuda ou poderia ajudar (caso os pais sejam analfabetos);
- Como respondem às perguntas da criança?
- Quem se encarrega de responder aos questionamentos?
- Quando a criança quer saber/explorar algo, como reagem?
- Com que frequência deixam a criança explorando jogos, lugares, novas situações?
- Como lidam com o conhecimento em casa (pais lêem, debatem programas de TV, trocam idéias sobre as coisas, etc).

Referências:

1. Andrada, E.G.C. Possíveis Intervenções do psicólogo educacional. Em: Campinas: Estudos de Psicologia, PUC, v.19, n.3, set-dez, 2002.
2. Andrada, E.G.C. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. Em: Psicologia Escolar e Educacional, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.7, n.2, jul-dez, 2003.
3. Andrada, E.G.C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. Em: Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005 (no prelo).
4. Bronfenbrenner, U. Ecologia da Família como um Contexto para o Desenvolvimento Humano: Perspectivas de Pesquisa. Universidade de Cornell: *Developmental Psychology*, Vol. 22, N. 6, 723-742, 1986.
5. Fernandez, A. A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. POA< Artmed, 1991.
6. Polity, E. A família, a escola e a dificuldade de aprendizagem.