

DOSSIÊ TEMÁTICO
Infância e Educação

**RELAÇÃO PAIS E FILHOS E O PROCESSO DE
APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO¹**

*Maria Aparecida Carmem Bonfim Silva**
*Ruben de Oliveira Nascimento***

Resumo: Este trabalho é um resumo revisto e ampliado de um estudo de caso de um aluno do ensino fundamental, que apresentava baixa motivação para aprendizagem e pouco envolvimento com as tarefas propostas. Na análise do caso, observou-se uma relação entre essa baixa motivação para a aprendizagem com o contexto familiar, principalmente no tocante à relação pais-filho. O trabalho traz reflexões sobre a relação pais e filhos, e suas possíveis repercussões no processo de aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Relação pais e filhos. Motivação para a aprendizagem. Cognição e afeto. Família e escola.

¹ Este trabalho é um resumo revisto e ampliado, sobre um caso atendido pela Professora Maria Aparecida Carmem Bonfim Silva, atuando como psicóloga escolar, relatado no trabalho monográfico elaborado pela professora, sob orientação do Prof. Ms. Ruben de Oliveira Nascimento, para conclusão do curso de pós-graduação *lato sensu* em Psicologia da Educação, promovido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

* Pós-graduada *lato sensu* em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Docente de Psicologia da Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). E-mail: mariabs05@hotmail.com.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente de Psicologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) e da Faculdade Juvêncio Terra. E-mail: rubennascimento@terra.com.br.

Apresentação

A busca pelo conhecimento, no contexto escolar, é uma ação que envolve o ser total, em suas dimensões cognitiva, emocional e física. Ela também envolve a consecução de etapas e de passos propostos pela interação educativa.

Por parte do aluno, essa busca implicaria cumprir ou superar passos ou etapas solicitadas pela interação educativa, a fim de que resultados sejam alcançados. Para isso, envolvimento ativo com as tarefas escolares e motivação para aprender têm uma participação importante no processo.

Contudo, entendemos que as dimensões acima citadas, somadas ao interesse pelas tarefas escolares e à motivação para aprender – vistos como necessários a uma aprendizagem escolar satisfatória –, não são formados ou constituídos exclusivamente no contexto escolar e suas atividades cotidianas. Nossa posição é de que são também formados ou constituídos no interior da relação familiar, a partir da dinâmica psicológica que estabelecem seus membros; e que o envolvimento emocional e cognitivo da criança com os passos necessários para a aprendizagem escolar, expressados na demonstração de seu nível de interesse e motivação para aprender, podem refletir a dinâmica familiar a que está submetido.

Este trabalho apresenta aspectos de um caso observado, numa escola privada de ensino fundamental. O artigo visa examinar os seguintes fatores envolvidos nesse caso: baixa motivação para a aprendizagem, a conduta familiar na educação dos filhos e os possíveis efeitos dessa conduta no rendimento escolar, considerando-se o modo como a dinâmica psicológica familiar, principalmente na relação pais-filhos, pode repercutir no nível de desempenho, interesse e esforço demonstrado pelo aluno para cumprir as atividades ou passar pelas tarefas escolares propostas.

Nossa intenção com a apresentação desse estudo de caso é contribuir com a discussão e a reflexão acerca da aprendizagem escolar e dos possíveis efeitos que a dinâmica familiar na formação da

personalidade da criança possa ter no processo de aprendizagem escolar, incentivando mais pesquisas nessa direção.

O problema e o objetivo de pesquisa

Na escola, alguns alunos podem não se mostrar motivados a dedicar tempo, atenção e esforço suficientes para uma boa aprendizagem, envolvendo-se pouco com as atividades escolares, seja em sala de aula ou em ambientes extra-classe, comprometendo resultados esperados ou possíveis. Muitas podem ser as causas para essa situação, mas, sabemos que mesmo com todo o preparo e esforço do professor, se o aluno não estiver interessado em aprender, muito do processo de aprendizagem se perde ou mesmo não se completa. Queremos frisar também que, em muitos casos, o fato de um determinado conteúdo interessar ao professor, não implica necessariamente que o mesmo será de interesse do aluno. Esses aspectos tocam na importante questão da motivação para aprendizagem e de aspectos afetivos como componentes impulsionadores do processo de construção de conhecimento.

Autores como Mouly (1993), Coll (1996), Norman A. Sprinthall e Richard C. Sprinthall (1997), Tápia e Fita (1999), Arantes (2002) e Wadsworth (2003) assinalam que aspectos afetivos e motivacionais são imprescindíveis à aprendizagem no contexto escolar, como também para o esforço cognitivo que ela demanda. Assim como envolvimento afetivo e motivação são fundamentais para a aprendizagem bem sucedida, baixos níveis de motivação e de interesse também podem estar igualmente ligados a um processo mal sucedido ou insatisfatório de aprendizagem.

Norman A. Sprinthall e Richard C. Sprinthall (1997, p. 304), comentam a correlação que apontamos acima, dizendo que

está implícito em toda a literatura sobre o rendimento baixo ou elevado o pressuposto de que as variáveis motivacionais e emocionais desempenham um papel crucial, se não o mais crucial, no sucesso acadêmico (grifo nosso).

Partindo-se da observação do desempenho do aluno, entre outros fatores possíveis, levantou-se o questionamento de que a baixa motivação demonstrada por essa criança para a aprendizagem escolar poderia estar relacionada à conduta familiar na educação dos filhos. A hipótese proposta foi de que existiria relação entre baixa motivação para a aprendizagem escolar e conduta familiar na educação dos filhos, como um fator dentre outros, capaz de interferir acentuadamente no processo de aprendizagem.

Com esse estudo de caso objetivou-se examinar a relação entre baixo nível de motivação e interesse no cumprimento das atividades e ações pedagógicas, solicitadas na interação educativa promovida no contexto escolar, e a conduta familiar na educação dos filhos.

Metodologia de pesquisa e objetivo

O caso diz respeito a uma criança de dez anos de idade, do sexo masculino, aluno da quarta série do ensino fundamental, com queixa de baixa motivação para as atividades escolares.

Segundo Gil (1999), *Estudo de Caso* é um processo de estudo empírico de um ou poucos objetos, caracterizado pela investigação profunda de um fenômeno dentro de um contexto, no qual se pode utilizar várias fontes de evidência, descrevendo as situações do contexto e suas variáveis.

Para o levantamento e análise dos dados, utilizou-se entrevistas com pais e professores, observação do comportamento da criança em atendimentos e atividades realizadas na própria escola ao longo do ano letivo, e instrumentos projetivos de avaliação psicológica (teste das fábulas de Duss) e teste de nível intelectual (WISC).

Fundamentação teórica

A seguir, apontaremos as referências teóricas em que nos baseamos para fundamentar a análise dos dados e a conclusão a que chegamos.

Para uma apresentação organizada dessas referências, as apresentaremos por temas inerentes à pesquisa e ao seu objetivo, que são: **motivação e aprendizagem; aspectos dinâmicos da motivação para aprendizagem; família e escola**. Queremos frisar que esses temas devem ser vistos como combinados e formando um quadro geral de referências interligadas.

Motivação e aprendizagem

A abordagem interacionista piagetiana baseia-se no princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A noção central é de que o homem nasce potencialmente inteligente, mas precisa da interação com os objetos externos para o desenvolvimento e desdobramento desse potencial. Assim sendo, o homem reage aos estímulos externos, agindo física e mentalmente sobre eles para constituir e organizar o seu próprio conhecimento a respeito desses objetos, de forma cada vez mais elaborada cognitivamente. A necessidade de conhecimento é intrínseca ao indivíduo desde o início do seu desenvolvimento. Nesse sentido, a teoria de Piaget valoriza os impulsos de exploração, as necessidades de atividades, cujo conhecimento é uma construção dependente da atividade do sujeito na relação com o objeto. Assim, a necessidade de conhecer está contida na atividade intelectual, dela não se separando. Não existe um fator separado de motivação, pois o mesmo está contido nos processos complementares de assimilação e acomodação (PIAGET, 1999; WADSWORTH, 2003).

Levando os aspectos acima apontados para o contexto escolar, podemos observar que a ação mental sobre os objetos de conhecimento tem na motivação e na curiosidade importantes forças impulsionadoras do processo cognitivo, sendo assim alguns dos componentes básicos para a realização dos passos necessários para a aprendizagem, considerando-se que o sujeito precisa interagir com pessoas e tarefas propostas no cenário educacional.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem tem, entre outros fatores, na motivação, na vontade de aprender e na disposição afetiva, componentes ou impulsos necessários para sua realização. Diversos autores sustentam a importância da motivação e do envolvimento emocional com as tarefas escolares, vendo motivação e aprendizagem como recíprocos (COLL, 1996; SPRINTHALL, N. A.; SPRINTHAL, R. C., 1997; TÁPIA; FITA, 1999; ARANTES, 2002; NETTO, 2002; WADSWORTH, 2003).

Considerando cognição e motivação como fatores interligados no processo de aprendizagem, Norman A. Sprinthall e Richard C. Sprinthall (1997, p. 505), comentam que “não só a motivação afeta a aprendizagem, como também a aprendizagem afeta a motivação”. Essa característica de afetação mútua caracterizaria a reciprocidade desses fatores.

Essa relação tem componentes dinâmicos importantes que precisam ser considerados no processo educacional.

Aspectos dinâmicos da motivação para aprendizagem

A reciprocidade entre motivação e aprendizagem tem componentes psicológicos e variáveis contextuais. Segundo Tapia e Garcia-Celay (1996), os alunos possuem metas, que influenciam o seu comportamento e, de acordo com certas variáveis contextuais, a consecução de algumas são mais viáveis do que de outras. De acordo com este autor, as metas podem ser agrupadas em quatro categorias: metas relacionadas com a tarefa (experimentar que se aprendeu algo, incrementando a própria competência e produzindo-se assim uma resposta emocional gratificante); metas relacionadas com o EU (aquelas cujo fim é alcançar um nível de qualidade preestabelecido socialmente, geralmente já alcançado pelos colegas. O aluno busca experimentar que é melhor do que os demais ou que não é pior, evitando o sentimento de vergonha ou humilhação trazido pelo fracasso); metas relacionadas com a valorização social (dizem respeito muito mais à experiência emocional advinda da valorização social conseqüente à própria atuação, do que com a aprendizagem ou a conquista acadêmica

propriamente dita); metas relacionadas com a consecução de recompensas externas (são metas cujo fim é a obtenção de prêmios, presentes, etc, e também não estão relacionadas com a aprendizagem ou com a conquista acadêmica propriamente dita).

É importante ressaltar que as metas apresentadas não são excludentes. Segundo esses autores, na maioria das vezes, os alunos buscam mais de uma delas no processo educacional.

Tápia e Garcia-Celay assinalam que os alunos também diferem nas justificativas que tendem a dar às conquistas escolares e nas expectativas que precisam poder controlar para a consecução das metas acadêmicas. Alguns atribuem os êxitos a causas internas (competência e esforço), ao passo que outros os atribuem a causas externas e não se consideram capazes de controlar a consecução das metas, ao contrário dos primeiros. Como consequência destas diferenças, a aprendizagem difere, sendo mais efetiva no primeiro caso.

Comentam ainda que a forma de pensar difere de acordo com a meta do indivíduo, especialmente diante do fracasso. Quem busca aprender, pergunta-se como pode resolver o problema, repassa o que foi feito e busca novas informações, enquanto que aqueles que apenas buscam ficar bem pensam que não vão conseguir resolver o problema, que ele é muito difícil e está além da sua capacidade; estes últimos tendem a abandonar a tarefa antes de seu fim.

Esses autores argumentam que a motivação depende, em grande parte, de que a consecução das metas perseguidas seja vista: como dependente exclusivamente daquilo que alguém faça (de seu esforço e capacidade), como dependente de que aquilo que alguém faça supere ou não o que façam os outros, e por fim, como dependente do esforço coordenado de vários. Ou seja, a motivação pela tarefa depende do grau e tipo de interdependência de metas.

Esses aspectos dinâmicos demonstram que muitas variáveis interferem na aprendizagem, e que não é apenas a disposição intelectual do aluno que pesa na aprendizagem, mas também sua disposição emocional, sua motivação e sua percepção das tarefas escolares, de

acordo com metas que estabelece para si conforme o contexto que experimenta. Nesse sentido, Norman A. Sprinthall e Richard C. Sprinthall (1997, p. 505), comentam que

[...] tem de se compreender que a motivação nunca atua separada nem da aprendizagem nem da percepção. Os três grandes da Psicologia – a aprendizagem, a percepção e a motivação – estão em constante interação, cada um afetando e sendo afetado pelos outros dois (grifo do autor).

Família e escola

César Coll (1999) define a família como um contexto primordial de desenvolvimento das pessoas. Entretanto, a mesma definição do que é uma família, suas funções e as oportunidades que oferecem aos seus membros para a aprendizagem e desenvolvimento está condicionada aos valores culturais da comunidade da qual faz parte. Oliveira (2001, p. 163) comenta que com

[...] forte influência na formação do indivíduo, a família é o primeiro grupo social a que pertencemos. Embora as normas sociais institucionalizadas determinem as regras de funcionamento da instituição familiar, cada família tem ainda suas próprias regras de comportamento e controle.

Quando se define uma família, geralmente são incluídos os membros do grupo familiar, e a sua estrutura, os vínculos que mantém e as funções que possui. Em relação à estrutura, pode ser definida como família nuclear ou família extensa (COLL, 1996, 1999; OLIVEIRA, 2001).

A família nuclear é formada pelo casal e pelos filhos não-adultos. A família extensa diz respeito àquelas nas quais convivem mais de um núcleo conjugal. Pode ser tanto em relação ao eixo vertical, que corresponde a diferentes gerações que a constituem em um dado momento, como em relação ao eixo horizontal, quando se incluem os membros de uma mesma geração.

Atualmente nas sociedades desenvolvidas, a família nuclear é uma das estruturas mais encontradas, desde que as famílias extensas, devido às mudanças na organização da vida e da fixação em núcleos urbanos, perderam muitos vínculos que antes possuíam e preservavam (COLL, 1999).

De acordo com o enfoque de nosso trabalho, e analisando a família como um quadro de interações, mencionamos Shaffer apud Coll (1999), que considera que a natureza das relações interpessoais é o fator determinante para o desenvolvimento da criança na família, mesmo que a estrutura familiar não seja a tradicional.

Ao se destacar as relações que ocorrem na família para explicar o seu impacto no desenvolvimento das crianças, é necessário considerá-la como um sistema. Assim definida, a família ressalta um contexto no qual as ações e atitudes de cada membro afetam os outros e vice-versa (GOMES, 1987, COLL, 1999).

Como todo sistema, a família tem uma estrutura e algumas pautas reguladoras de seu funcionamento que tendem a manterem-se estáveis.

As famílias são compostas por vários subsistemas, tais como, o subsistema casal, o dos filhos, etc., entre os quais existem limites mais ou menos flexíveis. Numa família saudável, a existência e percepção do sistema familiar como um todo não é incompatível com a autonomia de seus subsistemas. Tanto as famílias muito desligadas como as excessivamente aglutinadas podem gerar conflitos e problemas emocionais (COLL, 1999).

São funções da família a proteção aos seus membros e o favorecimento a sua adaptação à cultura da qual faz parte. Deve oferecer proteção às crianças, garantindo-lhes a subsistência e contribuir para a socialização das mesmas, sendo por isso considerada pela Sociologia (FERREIRA, 1993; COSTA, 1998; TOSCANO, 1999; OLIVEIRA, 2001;) uma instituição conservadora e reprodutora da estrutura social dominante. Deve dar suporte a sua evolução, ajudando-lhes no processo de escolarização e de instrução progressiva em outros aspectos da vida social. Finalmente, deve contribuir para que as crianças se tornem

peessoas emocionalmente equilibradas, capazes de formar vínculos afetivos com os outros, por terem uma boa auto-estima e uma identidade bem estabelecida (COLL, 1996, 1999).

Enfim, a vivência familiar dá ao indivíduo a oportunidade de estabelecer relações baseadas no respeito mútuo e no afeto.

Vemos assim o quanto a estrutura familiar pode ser um contexto de desenvolvimento para as pessoas. As aprendizagens feitas neste contexto acontecem em meio a relações e sentimentos de afeto e de vinculação. Nesse sentido, Gallart (1999) assinala que

Embora em diferentes graus, no contexto da família combinam-se as exigências com a estima, as diretrizes e os ajustes e o alento para enfrentá-los, as dificuldades com o reconhecimento por tê-los superados, a orientação direcionada à tarefa bem feita com a possibilidade de errar, o estímulo até a autonomia progressiva com a segurança que proporciona saber que existem outras pessoas que a estimam e que estão dispostas a ajudar quando necessário. Aqui, nota-se que as experiências educativas oferecidas na família e aquilo que se aprende não pode ser examinado à margem de todos esses aspectos, à margem das relações em que tomam corpo, já que são esses os responsáveis pelo impacto que têm no desenvolvimento (GALLART, 1999, p. 160).

Essa autora frisa ainda que as crianças aprendem a conduta habitual com adultos próximos e durante longos períodos. As mudanças observadas durante a infância não podem ser entendidas desvinculadas das aprendizagens e das relações que acontecem no contexto familiar, como também na escola e em outros meios sociais. Elas podem experimentar com os objetos e com as pessoas; vivem situações conhecidas e novas; os seus comportamentos são repreendidos ou estimulados e aplaudidos; observam o comportamento dos outros, os imitam e deles recebem ajuda, podendo assim progredir em várias áreas de atuação.

Examinando essas questões Gallart aponta que as práticas educativas divergem no que se refere ao grau de controle exercido pelos pais em relação ao comportamento dos filhos. Para ela, essa

dimensão tem uma grande importância no desenvolvimento do indivíduo, já que, pela orientação e pelo controle que os pais exercem, a criança aprende a controlar e a regular a sua conduta de maneira autônoma. O controle por meio de uma combinação de firmeza e razão ajuda muito mais a criança a adquirir autocontrole do que quando a intervenção dos pais é por meio de uma atitude autoritária ou excessivamente permissiva.

Gallart comenta que outra diferença encontrada nas famílias em relação às práticas educativas é a capacidade de estabelecer um ambiente comunicativo. Seriam famílias nas quais é possível explicar as normas e as decisões que são tomadas, sempre se levando em consideração as idéias e os pensamentos dos outros. Nessa dinâmica, tudo é compartilhado, desde os problemas, conflitos, dúvidas e ansiedades, até as expectativas e satisfações. É um ambiente que favorece a manifestação dos sentimentos e emoções.

Gallart assinala que tem importância também o grau de maturidade que as famílias exigem dos filhos. Algumas possuem expectativas demasiado elevadas que causam ansiedade nos mesmos. Já outras são otimistas e confiam no seu potencial, o que contribui para o desenvolvimento e a autonomia. Coll (1996, 1999) e Papália e Olds (2000) destacam que de todas as dimensões, a afetiva tem uma importância crucial nas relações. O controle exercido com firmeza num ambiente distante e frio, não tem o mesmo efeito que outro exercido num ambiente afetuoso.

As referências teóricas acima apresentadas mostram que o contexto familiar, sua dinâmica psicológica, o estabelecimento de seus vínculos e as práticas educativas adotadas, combinam fatores que podem repercutir no comportamento da criança em outros ambientes e contextos, interferindo em suas atitudes frente aos desafios e às tarefas propostas nesses contextos.

Nessa direção, é fácil observar que as crianças podem mostrar grandes diferenças quanto à curiosidade, quanto à disposição para experimentar e indagar, principalmente no contexto escolar. Tomando

como base as premissas acima, entendemos que essas diferenças podem estar relacionadas com as experiências vividas na família.

Gallart (1999) considera o desenvolvimento das crianças como um processo social e culturalmente mediatizado, dentro de contextos. A autora comenta que família e escola formam contextos que compartilham entre si muitas funções educativas em comum, como por exemplo, promoção das capacidades cognitivas, motoras, de relação interpessoal, de inserção social, etc. A autora frisa que, ao invés de serem acentuados os aspectos que distinguem os dois contextos, melhor seria acentuar os aspectos que são complementares.

Nesse sentido de interconexão de contextos, lembramos a perspectiva ecológica de desenvolvimento elaborada por Bronfenbrenner (1996). Bronfenbrenner elaborou uma perspectiva teórica sobre o desenvolvimento humano em estreita relação com o ambiente ecológico. Segundo esse autor, desenvolvimento é definido “como uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5). Esse ambiente é **ecológico** na medida em que compreende diversos contextos interconectados. A estrutura do ambiente ecológico é também um importante fator. Portanto, Bronfenbrenner concebe ambiente ecológico como muito além da situação imediata, envolvendo a conexão com outras pessoas e contextos, formando um complexo de inter-relações marcadas pelo modo como o indivíduo percebe o ambiente ecológico.

Desse modo, podemos pensar família e escola como sistemas e contextos interatuantes e interrelacionados, que compartilham funções educativas semelhantes e que, por conseguinte, exigirão respostas cognitivas e afetivas às tarefas, desafios, situações e atividades propostas; respostas estas que terão relação com a aprendizagem social e estruturação psicológica desenvolvidas e aprendidas nas relações em ambos os sistemas.

Histórico do caso

A criança em estudo tinha dez anos de idade e cursava a 4ª série do ensino fundamental. Iniciou na escola em 1996, para cursar o 1º período e desde então vinha apresentando problemas ligados ao desempenho nas atividades diversas. Segundo relato da professora na época, era uma criança que necessitava de ajuda e muito estímulo, devido à falta de atenção e ritmo lento.

Desde a alfabetização apresentava bom relacionamento com o grupo, sempre tranqüilo e sociável, e sua linguagem oral correspondia à idade cronológica. Já neste período evidenciou uma tendência à inibição e contenção das emoções. À medida que as dificuldades normais do processo de alfabetização surgiam, passou a demonstrar baixo interesse pelas atividades. Concluiu a alfabetização ainda com algumas dificuldades na leitura e na escrita.

Ao ingressar na primeira série, na primeira unidade obteve resultados dentro da média, com exceção de uma disciplina: Integração Social. Seu melhor desempenho era em Matemática, em todas as unidades. As suas dificuldades na leitura e escrita se evidenciaram durante todo o ano letivo, pelo baixo desempenho em português, tendo ficado abaixo da média na terceira unidade. Concluiu a primeira série dentro da média em português e um pouco acima nas demais disciplinas.

Na segunda série, as dificuldades se acentuaram, ficando abaixo da média em português nas três primeiras unidades e em matemática nas duas primeiras, com boa recuperação nas duas últimas, chegando ao final do ano letivo com recuperação em português.

Segundo o relato das professoras, mostrava um comportamento apático e desinteressado em relação à execução das atividades em classe, necessitando de muito estímulo e ajuda. Sua participação nas aulas sempre foi muito aquém da esperada, raramente perguntando e expondo dúvidas. Em relação ao comportamento social, nunca apresentou problemas, relacionando-se bem com os colegas, em parte devido a sua passividade e baixa agressividade.

No início da segunda série, foi encaminhado ao Serviço de Orientação Educacional pela coordenadora do ensino fundamental. A mãe solicitou atendimento, preocupada com o baixo rendimento do filho na primeira unidade.

Foi realizada uma avaliação psicológica com os seguintes resultados: os dados anamnésicos revelaram que a gravidez não foi planejada, tendo sido recebida com tensão e ansiedade, sendo, inicialmente, escondida pelo fato dos pais ainda não serem casados. Foi feito o pré-natal durante todo o período gestacional, tendo todos os exames resultados normais. O parto foi normal e a termo e a criança chorou logo ao nascer. Foi alimentado ao seio durante três meses e o desmame aconteceu quando o leite secou. A partir de então, usou mamadeira até os quatro anos. Sempre teve problemas para se alimentar, somente comendo o que queria. Usou chupeta até os três anos. O desenvolvimento neuropsicomotor transcorreu sem problemas.

A criança dorme bem, em seu próprio quarto, mas até recentemente dormia no quarto dos pais e ainda sai de sua cama para dormir na cama deles, com o que ambos concordam. É sociável e tem amigos dentro e fora da escola, embora não tenha muita iniciativa para procurar as pessoas.

Os pais dizem ter bom relacionamento um com o outro, e com relação ao filho, o pai mostra-se “desligado” ou desinteressado, e a mãe muito protetora. A criança é muito apegada à mãe e ciumenta.

Na área escolar, sempre recebeu ajuda de professores particulares, pois a mãe nunca conseguiu que ele assumisse a responsabilidade pelas tarefas, as quais exigiam dele um esforço que não precisava fazer em nenhuma outra atividade da vida diária, já que em tudo era atendido prontamente.

Após a avaliação, os pais foram atendidos e aconselhados a buscar avaliação psicológica conjunta, para eles e para o filho, e a pensarem a respeito da conduta familiar que vinham promovendo.

Quanto ao aluno, houve um atendimento no Setor de Orientação Educacional, voltado a fazê-lo sentir a necessidade de submeter-se a uma orientação psicológica para vencer as suas dificuldades.

Reconhecemos que num estudo de caso muitos aspectos podem ficar à margem das análises produzidas, por isso, colocamos esses detalhes do histórico do caso para que o leitor possa também levantar outras possibilidades de análise e investigação de acordo com sua própria leitura.

Análise dos dados e algumas reflexões

Os dados levantados no teste de nível intelectual (WISC) mostraram que a criança possuía nível intelectual acima da média, com bom raciocínio lógico-matemático, boa capacidade de aquisição de conhecimentos e boa memória.

Esses dados sinalizaram para uma compreensão de que não havia evidências que a baixa motivação estivesse relacionada com o desenvolvimento ou capacidade intelectual da criança, fazendo crer que, cognitivamente, tivesse condições satisfatórias para aprender.

Os testes psicológicos projetivos, as observações diretas e as entrevistas com os professores e com os pais, mostraram os aspectos a seguir.

Filho de pais jovens, com pai distante e pouco envolvido, e mãe imatura e superprotetora, que lhe tratava com zelo exagerado, poupando-lhe esforços, ajudando e facilitando excessivamente em tudo que oferecia qualquer dificuldade, inclusive fazendo as tarefas escolares pela criança. A criança mostrava-se muito dependente da mãe.

Em sala de aula, a criança apresentava-se insegura e reagia de forma negativa em situações que apresentavam algum grau de dificuldade, mostrando-se inibida e dependente de ajuda ou estímulo.

Adrados (1988) destaca o lado negativo que a superproteção pode originar, determinando uma atitude que desprepare a criança para as exigências da vida. A superproteção cria obstáculos ao desenvolvimento da independência da criança e implica numa diminuição ou excesso de controle por parte dos pais. O excesso de cuidados e atenção, vividos pela criança, pode levá-la a desenvolver pouca confiança em suas capacidades.

A escola coloca essas crianças numa situação muito difícil, pois, tais crianças podem não aceitar com facilidade o dever, a responsabilidade e a separação do lar e dos pais que a vida escolar apresenta. Como crianças assim podem apresentar baixa autoconfiança, o esforço torna-se muito penoso, pois não crê que possa superar as dificuldades. No contexto escolar, o resultado disso pode ser baixa motivação para a aprendizagem e, conseqüentemente, dificuldades de aprendizagem e até mesmo fracasso escolar.

Lembramos também, nessa altura da análise, a colocação que Tápia e Garcia-Celay (1996) fazem sobre a importância que tem o modo como o aluno vê a tarefa escolar (em termos de dificuldades e desafios), como se vê diante dessa tarefa (sentindo-se capaz ou não) e as expectativas que constrói dessa tarefa e das dificuldades ou facilidades que apresenta, formando um quadro de variáveis psicológicas e contextuais interatuantes. Portanto, maior ou menor confiança em si pode afetar a interação da criança com a tarefa a ser executada, refletindo em alta ou baixa motivação.

Portanto, nosso entendimento é que a criança do estudo em questão enquadrava-se num perfil de filho superprotegido, com dificuldades de enfrentar sozinha os desafios escolares e de superar os passos necessários à aprendizagem, temendo fracassos e frustrações. Entendemos que o resultado dessa disposição psicológica aparecia na inibição e na apatia frente às tarefas escolares propostas.

Também observamos que a criança em questão apresentava inteligência e condição intelectual para um desempenho escolar normal, mas não mostrava motivação para as atividades escolares, com dificuldade para enfrentar ou mesmo realizar os passos necessários para a aprendizagem de um assunto. Compreendemos que isso assinalava para a possibilidade de interferência de aspectos afetivos no processo, uma vez que intelectualmente a criança mostrava-se apta para aprender normalmente. Assim, o baixo rendimento escolar não se devia à capacidade intelectual da criança, mas, a sua falta de envolvimento efetivo com as tarefas escolares, resultando no não

cumprimento das tarefas preparadas para a concretização da aprendizagem, como esperado. Portanto, a questão afetiva, nesse caso, mostrou-se tão relevante quanto a capacidade intelectual, inibindo a participação total da criança nas tarefas escolares, e conseqüentemente prejudicando sua produção escolar.

Nesse sentido, Martinelli (2002, p. 99-100), apresentando uma revisão da literatura sobre dificuldades de aprendizagem, comenta que

as relações entre os domínios cognitivo e afetivo têm sido discutidas em diferentes perspectivas teóricas. Embora estas nem sempre sejam concordantes entre si, em muitos aspectos não há como negar que existe uma relação entre os fatores afetivos e os atos inteligentes,

e que as pesquisas apontam fatores como autoconceito, auto-estima, percepção de habilidades, expectativa de fracasso e sucesso, etc., como variáveis das dificuldades de aprendizagem.

Arantes (2002, p. 160), fazendo uma análise da afetividade no cenário educacional a partir de reflexões conceituais e revisão da literatura a respeito, comenta que

no trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos do conhecimento, ou não deixam latentes seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam (grifo do autor).

Nossa análise geral foi de que a maneira como a educação familiar se processava para esta criança, baseada numa relação pais-filho, com pai ausente e distante e mãe superprotetora, desenvolveu na criança posturas afetivas defensivas e atitudes evasivas frente aos desafios escolares que normalmente se apresentam no cotidiano do processo educacional, mostrando baixa motivação para aprender e produzir.

A capacidade cognitiva, nesse caso, pareceu-nos ficar obstruída ou potencialmente inibida frente aos aspectos afetivos mais prementes, considerando os apelos e desafios que o processo educacional normalmente fazia à criança, durante a promoção do processo ensino-aprendizagem.

Tápia e Fita (1999, p. 9) comentam que a motivação escolar é um assunto complexo, processual e contextual. Esses autores assinalam que

[...] o ser humano, o aluno, é alguém que se move por diversos motivos e emprega uma energia diferencial nas tarefas que realiza. Esse caráter pluridimensional evita a tentação de interpretar a conduta humana como devida a um só fator e convida à reflexão pessoal e ao exame das razões por que as pessoas fazem o que fazem (grifos do autor).

Nossa compreensão desse caso é que, antes de classificar o aluno como cognitivamente ou intelectualmente incapaz de efetuar tarefas escolares, apenas baseando-se em avaliações normativas, importante se faz considerar contextos, variáveis e fatores interatuantes diversos de outros ambientes interferindo no processo; incluindo-se, também, a consideração de que as dimensões cognitivas e afetivas têm uma relação dinâmica entre si, e que, conforme o caso, podem afetar a motivação, com repercussão no desempenho escolar em geral.

Concluimos que as bases das dificuldades da criança do estudo em questão em realizar devidamente ou cumprir, como esperado, as tarefas escolares solicitadas, tinham raízes na dinâmica psicológica da relação pais-filho, estabelecida no contexto familiar, e não, precisamente, em sua capacidade cognitiva ou em sua vida escolar.

No caso da dimensão cognitiva, esta nos pareceu como que somente “bloqueada” pelas questões afetivas, mostrando-nos como são fatores interatuantes e de igual importância. Apoiados nos dados, nossa compreensão foi que a baixa motivação para aprender apresentada pela criança era resultado de dificuldades emocionais para

lidar, sozinha, com os desafios e com os obstáculos que a interação educativa e as tarefas escolares acabavam impondo à essa criança; e que essas dificuldades emocionais faziam com que ela evitasse um envolvimento maior com as atividades escolares, temendo o fracasso e a frustração, fazendo com que não investisse energia suficiente, nem cognitiva e nem afetiva, nas atividades propostas.

Considerações finais

O estudo desse caso sugeriu que o excesso de zelo e a permissividade expressada na conduta familiar podem ter impedido que a criança em questão desenvolvesse condições emocionais necessárias para lidar com as dificuldades escolares; e que a superproteção por parte da mãe interferiu na formação da personalidade da criança, causando sentimentos de insegurança, baixa auto-estima e atitudes de acomodação e falta de persistência no esforço, com repercussões escolares em termos de baixa motivação para a aprendizagem, mesmo a criança tendo boas condições intelectuais para as tarefas escolares.

Apesar de ter sido um estudo de caso, cujos resultados são de difícil generalização (GIL, 1999), entendemos que ele indica a existência de um fenômeno que precisa ser mais investigado e mais discutido. Além desse caso, outros semelhantes a este aconteceram na escola, com os sujeitos também vivendo contextos familiares parecidos, mostrando a relevância do tema.

Entendemos que essa repetição de casos parecidos mostra a necessidade das instituições escolares considerarem mais de perto alguns aspectos da interseção entre o contexto familiar e o contexto educacional, conforme o caso, a fim de que sejam desenvolvidas intervenções cuidadosamente planejadas, tanto em nível psicológico quanto pedagógico, para fornecer o apoio institucional mais adequado a alunos com esse perfil.

As escolas estão habituadas a se concentrarem mais no desempenho cognitivo ou racional de seus alunos. No entanto, é preciso também considerar que cognição e afeto são fatores interatuantes, e

que devem ser valorizados igualmente, investigando-se melhor suas fontes de formação e interrelação.

O estudo desse caso nos sugeriu que alguns aspectos motivacionais e afetivos da criança, e seu envolvimento com o processo de aprendizagem escolar, não são formados ou desenvolvidos exclusivamente no contexto escolar, mas são também provenientes da dinâmica familiar; e que os contextos familiares e escolares estão interligados no desenvolvimento da personalidade da criança (BRONFENBRENNER, 1996). Como aponta Gallart (1999), a família e a escola, apesar de terem identidades diferentes, possuem funções semelhantes, exigindo disposições cognitivas e afetivas para o cumprimento das tarefas, obrigações, responsabilidades, interações, etc; e ambas devem educar a criança de modo que ela aprenda a lidar com dificuldades e frustrações, pelo menos de maneira mais ou menos bem sucedida.

De um modo geral, as crianças vivem em diferentes contextos sociais, contudo, passam boa parte do seu dia transitando entre o contexto familiar e escolar. Por isso, necessário se faz examinar e investigar as possíveis interseções e conexões que possam apresentar esses dois contextos, como por exemplo, a relação entre pais e filhos e suas repercussões no processo de aprendizagem escolar da criança.

PARENT-CHILD RELATIONS AND THE SCHOOL LEARNING PROCESS: A CASE STUDY

Abstract: The present article is a broadened and revised summary of a case study of an elementary school student who showed low learning motivation and little involvement with proposed school activities. It was noted in the case study that there is a relation between low learning motivation and the family context, mainly concerning parent-child relationships. The work reflects on parent-child relationships and the possible repercussions that may evolve during the school learning process.

Keywords: Parent-child relationships. Learning and motivation. Cognition and affection. Family and school.

Referências bibliográficas

ADRADOS, I. **Orientação infantil**. Petrópolis: Vozes, 1988.

ARANTES, V. A. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 159-174.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 1 e 2.

COLL, C. (Org). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

COSTA, M. C. C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1998.

FERREIRA, R. M. **Sociologia da educação**. São Paulo: Moderna, 1993.

GALLART, I. S. As práticas educativas como contextos de desenvolvimento. In: COLL, C. (Org). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 137-209. Módulo didático 3.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, J. C. V. **Manual de psicoterapia familiar**. Petrópolis: Vozes, 1987.

MARTINELLI, S. de C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T. (Org). **Dificuldades de aprendizagem no contexto pedagógico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 99-121.

MOULY, G. J. **Psicologia educacional**. 9. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

NETTO, S. P. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. 2. reimpressão. São Paulo: EPU, 2002.

OLIVEIRA, P. S. de. **Introdução à sociologia**. 24. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PAPALIA, D. F.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

SPRINTHALL, N. A.; SPRINTHALL, R. C. **Psicologia educacional**. Lisboa: McGraw-Hill, 1997.

TÁPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

TÁPIA, J. A.; GARCIA-CELAY, I. M. Motivação e aprendizagem escolar. In: COLL, C. et al. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 161-175. v. 2.

TOSCANO, M. **Introdução à sociologia educacional**. 9. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1999.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 2003.