



A família e a construção das modalidades de aprendizagem

The family and the construction of learning modalities

Maria Bernadete Silva de Holanda Gomes, Maria da Luz Vale-Dias
Universidade de Coimbra

Resumo

Com base no pensamento de Piaget (1967), Fernández (2011), Paín (1985) e Bronfenbrenner (2011), passamos a desenvolver a possibilidade de alcançar o entendimento do universo familiar como núcleo primeiro de vinculação e eixo inicial na construção das modalidades de aprendizagem. Através do pensamento psicopedagógico, referimos um percurso teórico de compreensão do funcionamento cognitivo que tem início nas primeiras experiências junto à família. A partir desse recorte teórico, apoiado na revisão bibliográfica, propomos assim alcançar uma breve perspectiva sobre a família, o seu papel no contexto das modalidades de aprendizagem do indivíduo e contributo para o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Palavras chave: família, modalidade de aprendizagem, desenvolvimento.

Abstract

Based on the thinking of Piaget (1967), Fernández (2011), Paín (1985) and Bronfenbrenner (2011), we develop the possibility of reaching the understanding of the family universe as the first linking nucleus and initial axis in the construction of learning modalities. Through psychopedagogical thinking, we refer a theoretical course to the understanding of cognitive mechanisms, that begin in the first experiences with the family. From this theoretical frame, through literature review, we aim to achieve a brief perspective about the family and its role in the context of the individual's learning modalities, and its contribution to the development of cognitive capacities.

Keywords: family, learning modalities, development.

Introdução

A família é o grupo primário no qual o indivíduo participa e interage com os demais componentes coletivos — constituindo vínculos e dinâmicas que irão interferir na formação do indivíduo, somando-se assim os fatores biológicos e sociais da aprendizagem. No que toca a modalidades de aprendizagem, os elementos de estudo são postos sob o prisma da sua identificação como matriz inicial da aprendizagem, que poderá se afirmar no ambiente familiar e durante toda a trajetória de vida.

Debruçando-se sobre a família, tentar-se-á alcançar as relações constituídas nesse contexto, os seus contributos e interferências na modalidade de aprendizagem, além de buscar o alcance e compreensão dos elementos que afetam e transformam o cenário dessa mesma aprendizagem.

As modalidades de aprendizagem serão consideradas a partir de um recorte teórico capaz de contribuir para o entendimento da família como espaço inicial de aprendizagem e dos seus efeitos diretos na formação inicial do indivíduo.

Nestas condições, o percurso teórico deverá estabelecer contributos que permitam identificar em que medida a família, como integrante do *corpo social*, poderá influenciar ou deixar-se influenciar pelos elementos constitutivos da aprendizagem.

Piaget (1967/1978), Fernández (2011), Paín (1985) e Bronfenbrenner (2011) estarão presentes nos tópicos que irão abordar a complexidade da família e o seu papel no processo de aprendizagem, a abordagem social da família, a perspectiva ecológica ou ecopsicológica, a construção das modalidades de aprendizagem na perspectiva psicopedagógica e o «não aprender».

A Família: uma abordagem social

A família representa a sociedade onde vivemos, com as suas culturas regionais, suas características económicas, políticas e religiosas, suas produções artístico-literárias e registos históricos. Deste modo, torna-se inalcançável caracterizar rígida e definitivamente a «família» e esperar que este conceito possa ser universal (*e.g.*, Parke, & Buriel, 2008).

O modelo familiar tradicional nuclear tem sido compreendido pela sociedade como um grupo de formação rígida e restrita, composta por pai, mãe e filhos naturais (ou não) desta união e com papéis definidos. Os laços familiares eram limitados aos parentescos e ancestralidade, tendo como base os vínculos de consanguinidade, mas mais recentemente incluiu-se a questão do afeto para vincular os sujeitos à família (Petzold, 1996 cit. In Dessen, & Polonia, 2007).

Embora o mais difundido seja o modelo ocidental de família tradicional, diversas outras formas têm surgido e diferentes padrões de relações afetivas e sexuais passaram a existir de forma legítima. Algumas formas de família são novas, tal como as famílias oriundas de uma relação homoafetiva ou com filhos concebidos por meio de inseminação artificial. Delineados por Stratton (2003) *apud* Dessen e Costa (2008), outros modelos que já existiam foram denominados recentemente como *famílias reconstituídas*. Estas exigem um ajustamento de todos os membros, sendo que as dificuldades podem perdurar por longo período, com redução da

convivência com um dos progenitores, a inserção do padrasto ou madrasta, e a construção de uma relação íntima com os mesmos (e.g., Ahrons, 2007). Neste âmbito, os autores destacam também as *famílias divorciadas* ou de *progenitores solteiros*, que enfrentam desafios de ordem econômica, exigindo um maior empenho de tempo e energia, do pai ou da mãe, no trabalho, para aumentar o rendimento familiar, o que acaba por promover demasiada ausência do lar — além do stresse e do cansaço —, tendo como resultado a perda de qualidade nas relações com os pais. No que se refere à *família extensa*, ela é uma realidade atual em vários países, e a sua formação geralmente surge entrelaçada com as questões econômicas, que ocasionam o agregar de parentes e pessoas sem vínculos de consanguinidade, procurando o aumento dos recursos financeiros, o compartilhar de problemas e o cuidar das crianças. Finalmente, as *famílias multigeracionais* alicerçam-se na convivência clara entre quatro ou mais gerações, proporcionando relações enriquecidas, mas com risco, devido à complexidade de papéis, responsabilidades e identidades.

A perspectiva ecopsicológica

Nas abordagens atuais, a família passou a ser entendida com base na afetividade e proximidade existente no grupo, sendo desta forma o seu marco definidor. Tais abordagens podem ser facilmente percebidas em diversas estruturas familiares, como a das pessoas que escolhem viver sozinhas, convivências experimentais antes do casamento, cônjuges residindo em casas separadas, famílias reconstituídas, entre outras situações (Petzold, 1996 cit. In Dessen, & Polonia, 2007). Na concepção ecopsicológica, a família estrutura-se em vínculos baseados na intimidade e nas relações intergeracionais, incorporando aspetos dos sistemas ecológicos que influenciam a formação e a caracterização da família (Petzold, 1996 cit. In Dessen, & Polonia, 2007).

Bronfenbrenner (2011), numa abordagem bioecológica, apresenta o desenvolvimento como sendo moldado por vários sistemas que interagem: o microsistema, o mesossistema, o exossistema, o macrosistema e o cronossistema. O modelo que engloba estes sistemas, por estarem intrinsecamente interligados, pressupõe que alterações ocorridas num dos níveis podem afetar todo o conjunto de sistemas. Petzold *apud* Dessen e Polonia (2007), considerando a perspectiva ecológica, analisa um conjunto de influências e combinações decorrentes dos diversos sistemas. No *microsistema*, que é definido por um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais, vale a pena referir três aspetos relativos às relações diádicas estabelecidas pelos progenitores: o estilo de vida ser compartilhado ou separado; se a relação é hetero ou homossexual; e se o padrão de interação é igualitário ou de subordinação. As relações ou vinculações entre dois ou mais microsistemas são representadas no *mesossistema*. Neste, incluem-se não só as interrelações parentais, mas também as relações com os filhos, a presença ou ausência dos membros da família, se os filhos são adotivos ou naturais, entre outros aspetos.

Quanto ao *exossistema* do grupo familiar, “esse engloba os contextos e as redes sociais que asseguram o sentimento de pertencer a um grupo especial, social ou cultural, tais como as relações mantidas por laços de consanguinidade ou casamento, vínculos de dependência ou autonomia financeira ou emocional” Petzold *apud* Dessen e Polonia (2007, p. 23). Já o *macrosistema* reflete os valores culturais e as crenças partilhadas pelas pessoas. Neste âmbito, destaca-se o que caracteriza o grupo familiar: a legalização ou não do matrimónio, os relacionamentos que apresentam estruturas de vigência temporária ou vitalícia, se as residências e questões econômicas são ou não partilhadas.

É, finalmente, imprescindível reconhecer a pluralidade de tipos de família nas sociedades contemporâneas (e.g., família extensa e a monoparental) e as suas consequências numa dimensão mais ampla, no *cronossistema*. Trata-se de relações complexas que exigem, na atualidade, um novo olhar e aprofundamento, para *a posteriori* compreender a dimensão familiar, que se transforma e evolui constantemente.

A família e a cultura

A família, como célula primeira da sociedade, impele-nos a perceber que a sua estrutura e importância vai além da transmissão de caracteres biológicos, convidando-nos mesmo a privilegiar o entendimento sobre a função de construção do conhecimento intergeracional.

Na conceção de Kreppner (2000, cit. In Dessen, & Polonia, 2007), há que considerar a necessidade de redefinir o entendimento da família somente na perspectiva biológica, considerando o manejo e transmissão de valores e heranças culturais. As famílias e culturas vivenciam a necessidade de constantes adaptações, para atender às exigências que os vários contextos sociais impõem. Portanto, cada família constrói as suas particularidades quanto à motivação e significado que viabiliza as interrelações — avaliando experiências e produzindo externamente a sua comunicação, com peculiaridades produzidas no ambiente interno.

As regras tradicionais (implícitas e explícitas) são transmitidas em ambientes materiais, mediados pela linguagem, pelos símbolos e comportamentos de um grupo, que estabelece uma convivência duradoura. Kreppner (2003 cit. In Dessen, & Polonia, 2007) afirma que a troca entre a criança e o seu mundo externo vai formando os ambientes proximais, o que definirá no futuro seus relacionamentos, alicerçará seu «olhar de lince» para a realidade do mundo, e construirá o seu significado. A família funciona como mediadora desse processo (Dessen & Braz, 2005 cit. In Dessen, & Polonia, 2007), tanto promovendo uma cultura específica de comunicação e um clima emocional particular, como oferecendo suporte ou mesmo impedindo o desenvolvimento de várias aptidões infantis.

O modelo cultural de família sofre influências externas da própria sociedade, que também passa a

experienciar, dentro do coletivo, as ativas transformações provocadas pelos indivíduos nos seus núcleos próprios e intensos da família. As permutas culturais geram resultados muito variados, desde o entendimento e formação conceptual até, mesmo, à constituição da célula familiar, que passa a aderir a um outro padrão, dissociado muitas vezes do modelo estabelecido pelo Estado. A lógica reformulada de influências culturais passa, então, a criar um novo ambiente propício a novas constituições familiares —, que por seu turno alteram profundamente o estado estático de qualquer formulação arbitrária, ante a rapidez com que tudo se transforma no convívio social.

A construção das modalidades de aprendizagem

A conjugação do olhar social sobre determinadas temáticas exige também o apoio noutras áreas do conhecimento. A perspetiva sobre a construção das modalidades de aprendizagem impulsiona a busca dos elementos capazes de elucidar as raízes do processo cognitivo. Nessa construção, afirma-se que “(...) o objeto central de estudo da Psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos — bem como a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento.” (Kiguel, 1991, p. 24), tendo construído dessa forma um elo formador da tríade. Ou seja, assim, as relações entre família, sociedade e aprendizagem formam a rede de conexões que deve ser estruturada a fim de compreender as deficiências e as potencialidades presentes na vida em coletividade.

Piaget (1967/1978) aborda a inteligência como ponto de chegada, não de partida, e as suas origens confundem-se com a da adaptação sensorio-motora e/ou biológica. O processo de adaptação caracteriza-se por um equilíbrio entre as ações do organismo sobre o meio e vice-versa. Assim, a adaptação surge como um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação; ou seja, um equilíbrio entre o sujeito e o objeto.

De forma complementar, o pensamento de Fernández (1991) inclui no processo de investigação da aprendizagem outra personagem tão importante quanto o “sujeito *aprendente*”: o “sujeito *ensinante*”. Desta forma, destaca a forte influência do vínculo estabelecido entre eles no desenvolvimento da aprendizagem e acrescenta o lugar do corpo, da inteligência e do desejo a todo este processo cognitivo.

A partir dos primeiros momentos de vida, a criança é inserida no ambiente, vivencia as interações múltiplas e peculiares com os membros da família, possibilitando o estabelecimento e manejo da relação entre eles. Detendo um olhar mais minucioso nas interações, percebemos os sujeitos em trocas mútuas e constantes, monitorização uns dos outros —, o que ocasiona estímulos a respostas emocionais e interpretações cognitivas, afetando futuramente o comportamento desses sujeitos. Este facto leva Winnicot (1989, p. 103) a defender que “A família constitui um grupo, cuja estrutura se relaciona com a estrutura da personalidade do indivíduo”.

Cada indivíduo tem uma forma pessoal para se aproximar do conhecimento e formar o seu saber, que

denominamos de modalidade de aprendizagem. Neste aspeto Fernández (2011, p. 74) afirma que “A modalidade opera como uma matriz que está em permanente reconstrução e sobre a qual são incluídas as novas aprendizagens que vão transformando-a. De todos os modos, a matriz permanece como estrutural”. Na construção destas ideias psicopedagógicas, Fernández (2011) defende que esta modalidade é relacional e espontânea. A utilização da mesma ocorre nas múltiplas esferas da aprendizagem humana, incluindo um conjunto de aspetos (conscientes, inconsciente e pré-conscientes) da ordem da significação, da lógica, da área simbólica, da corporização e da estética —, e tem como principal objetivo tornar a pessoa capaz de efetivar a autoria de pensamento.

Neste diapasão psicopedagógico, Fernández (1991) acrescenta que essa modalidade de aprendizagem marca uma forma particular de relacionar-se, buscar e construir conhecimentos, um posicionamento do sujeito diante de si mesmo como autor do seu pensamento, um modo peculiar de pensar, construir o novo e um modo próprio que tem origem no outro.

O prisma construtivista de Piaget (1986/1936) indica que conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo, a fim de compreender o seu significado, tendo como marco inicial a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. As diversas formas de conhecer encontram o seu alicerce nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos sucessivos de adaptação ao objeto. Numa perspetiva social — apesar de criticado por não se deter suficientemente nestas questões —, Piaget *apud* Wadsworth (1997) afirma que “(...) a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas”.

Em consonância com estas ideias, Paín (1986, p. 46) assume, através de Piaget, que o processo de adaptação se concretiza através do duplo movimento complementar de assimilação e acomodação, sendo que por meio desta, o sujeito transforma e coordena os seus próprios esquemas ativos, visando adequá-los às exigências da realidade; enquanto, através daquela, o sujeito, transforma a realidade para integrá-la às suas possibilidades de ação.

Na sua obra «A inteligência aprisionada», Fernández (1991) vai ao encontro de Piaget quando este estabelece a relação entre assimilação-acomodação como modo de descrever as interações entre o organismo e o meio, assim como se revê na concepção que deles tem, pensando no funcionamento da inteligência. Neste contexto, pode-se considerar-se que o organismo se sustenta e cresce através de transações com o seu ambiente. Trata-se de um processo de adaptação, que tem lugar de cada vez que, nas interações entre o organismo e o meio, existe um acordo ou coerência entre as modificações impostas reciprocamente.

No processo de adaptação, a assimilação e acomodação são, assim, conceptualmente distintas. Para melhor compreensão dessa diferença, Fernández (1991) sugere, através de uma analogia, a aproximação entre o aspeto alimentar orgânico e o psicológico e, nessa

perspetiva, percebe-se que, na assimilação, o organismo responde positivamente para poder incorporar no seu sistema os nutrientes das substâncias que absorve e deve transformá-las; e.g., tal como ocorre nos momentos de aleitamento. Ao ocorrer o processo de digestão, a substância perderá a sua identidade original, até se converter em parte da estrutura do organismo. Já na acomodação, o organismo, ao mesmo tempo que modifica os alimentos para seu o efetivo consumo, também se transforma a si mesmo; ou seja, a acomodação é o movimento do processo de adaptação pelo qual o organismo se altera, de acordo com as características do objeto, como no caso do controlo dos esfíncteres. Assim, segundo Fernández (1991), o corpo referencia os caminhos da inteligência e do desejo, passando a representar nesta dimensão a história do alimentar-se, o aprender e o ensinar do sujeito.

Piaget (1967/1978, p. 191) refere ainda que os detalhes dos movimentos de assimilação ou de acomodação vão variando, mas que há uma invariabilidade da sua presença, em qualquer processo de adaptação de todo o ser vivo. Neste contexto, a inteligência surge como um caso particular de adaptação cognitiva, ligada aos dois mecanismos funcionais mencionados. O desenvolvimento da inteligência vai consistir essencialmente na coordenação progressiva das ações ao nível prático e na reconstrução, ao nível da representação, da organização elaborada no plano da ação, através da abstração reflexiva.

Compreende-se, então, que a assimilação e a acomodação proporcionam o vínculo fundamental entre a biologia e a inteligência, como também alicerçam a atribuição simbólica de significações pessoais aos processos de aprendizagem.

Na perspetiva de Fernández (2011) para se chegar a um entendimento satisfatório sobre a modalidade de aprendizagem, paralelamente, torna-se necessário mencionar outros aspetos, como a alimentação, o relacionamento sexual e a relação com o dinheiro. Isto por que são maneiras distintas de apresentação e elaboração do desejo de posse do “objeto”. A modalidade de aprendizagem constrói-se assim a partir das primeiras experiências corporais entre uma mãe-provedora de alimentos-nutrientes e um bebé necessitado de incorporar as características desse alimento-leite materno nas substâncias do seu próprio corpo (Fernández, 2011, p. 73).

Winnicott (1989) afirma que a amamentação é o primeiro vínculo do bebé com o objeto externo, ou seja, com o que compõe o meio que o rodeia. Quando esta relação se estabelece de forma satisfatória, atendendo as suas necessidades, esta experiência passa a ser internalizada. Em situação contrária, passa a ser percebida como realidade externa ou um momento de ilusão.

Na elucidação da aprendizagem ainda bebé, Paín (1985, p. 43) apresenta a sucção como sendo o primeiro ato de inteligência e o primeiro ato de amor. Assim, o processo de alimentação é o ponto de partida das significações inconscientes do aprender e o ativar da capacidade reconhecadora do sujeito “aprendente”, que

passa de relações de objetos a relações objetivas onde predomina o gozo.

Sem demérito para os demais vínculos familiares de aprendizagem, Almeida (2011, p.211) apresenta outros elementos de caráter psicológico, não conectados ao viés biológico, referindo que “As famílias facilitadoras da autoria de pensamento mostram características, como permissão de busca e valorização da diferença; possibilidade e promoção de escolha por parte do aprendente, diferente dos ensinantes” e acrescenta, ainda, que “nessas famílias, a diferença não é entendida como um ataque ao outro e a diferença trabalhada com base no afeto positivo, ou seja, é possível opinar e discordar sem causar conflitos”.

Neste sentido, a família é o principal grupo social onde o sujeito está inserido, tendo como essenciais educadores ou “ensinantes” os seus pais. A modalidade de aprendizagem acontece conforme os vínculos estabelecidos com o *modus operandi* da circulação do conhecimento na família. Cabe também mencionar a forma como o sujeito “aprendente” é visto pela família, como o grupo lida com as situações de divergências, ou se esse sujeito manifesta ou não os seus sentimentos e/ou opiniões, se é ou não ouvido pelo núcleo familiar.

As modalidades do «não aprender»

Diametralmente oposto ao «aprender» encontra-se o «não aprender», cujo perfil se enquadra numa das modalidades merecedoras de estudo —, pois cada sujeito utiliza um molde relacional para aprender, que se baseia no processo de adaptação e que se interliga com a biologia e a inteligência.

Na construção de uma lógica do pensamento, Piaget (1967/1978, p. 15-16) afirma que “(...) a inteligência é essencialmente um sistema de operações vivas e atuantes (...) o instrumento indispensável das trocas entre o sujeito e o universo, quando os seus circuitos ultrapassam os contatos imediatos e momentâneos para atingir relações vastas e estáveis”. É plausível considerar que, em certas circunstâncias, tal sistema pode não ter condições para evoluir no sentido de um equilíbrio cada vez maior e melhor. A mais catastrófica das condições cognitivas seria a ausência de inteligência do indivíduo.

As modalidades de aprendizagem como forma ou esquemas, conduz-nos a um melhor entendimento sobre como se efetivará o aprender e elucida-nos também sobre o «não aprender» e suas dificuldades. Quando se pensa em dificuldades do «não aprender», podemos equacionar o congelar ou conservação desse modo, tornando-se então um padrão de conduta frente a diversas situações da vida.

Nesta perspetiva, Paín (1985, p. 47-48) considera que “A inibição precoce de atividades assimilativo-acomodativas dá lugar à modalidade nos processos representativos cujos extremos” a autora caracteriza. Assim, refere quatro situações, duas delas relacionadas com a assimilação: “i) Hipoassimilação – os esquemas de objeto permanecem empobrecidos, bem como a capacidade de coordená-los. Isto resulta em um déficit lúdico e na disfunção do papel antecipatório da imaginação criadora; ii) Hiperassimilação – pode se dar

uma internalização prematura dos esquemas, com um predomínio lúdico, que em vez de permitir a antecipação de transformações possíveis, desrealiza negativamente o pensamento da criança”. Paín menciona ainda dois extremos relativos à acomodação: “iii) Hipoacomodação: que aparece quando o ritmo da criança não foi respeitado, nem sua necessidade de repetir muitas vezes a mesma experiência. Sabendo que a modalidade da atividade do bebê é a circularidade, mas esta não pode ser exercitada no caso de perder-se o objeto sobre o qual se aplica; isto, por sua vez, atrasa a imitação adiada e, portanto, a internalização da linguagem, quando os estímulos são confusos e fugazes; e a iii) Hiperacomodação: acontece quando houve superestimulação da imitação”.

O sujeito com dificuldades que resultam no «não aprender» constitui as interrelações com a aprendizagem, o conhecimento e com quem ensina de forma cristalizada, facto que conduz a falta de criatividade nas suas realizações, apresentando reproduções do que lhe foi exposto. Outra consequência negativa pode surgir quando ocorre a internalização prematura dos esquemas, *e.g.*, quando oferecemos um excesso de conteúdo a ser estudado sem uma efetiva assimilação anterior e moldando uma hiperassimilação. A hipoacomodação edifica-se de forma semelhante, não havendo respeito pelas necessidades e/ou ritmo de quem aprende, incentivando a uma imitação excessiva, sem uma experiência prévia (cf. Paín, 1985).

Esta análise leva-nos a entender que os problemas de aprendizagem poderão estar ligados a perturbações precoces dos processos, conduzindo ao empobrecimento da modalidade de aprendizagem do sujeito.

Conclusão

A família, vista como sistema, assume uma função psicossocial. Promove a proteção dos seus membros e mostra-se facilitadora do processo adaptativo à cultura existente. Apresenta-se estruturada em normas transacionais de repetição e ações informativas acerca do modo, a temporalidade e as interrelações existentes em cada um dos membros do grupo.

Representante primária de toda a formação inicial da aprendizagem, a família também se assume como importante instrumento formador de uma participação social. Relaciona a sua vivência nuclear com o circuito coletivo de aprendizagem e, mutuamente, são promovidas trocas culturais. É o cenário principal de modelo da aprendizagem — quer pelo carácter de aproximação dos vínculos biológicos, quer pelo carácter afetivo familiar.

Sublinhe-se a importância da compreensão das várias modalidades de aprendizagem, a fim de identificar nesses modelos as possibilidades de vinculação da família em todo o processo de desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, se compreende a importância da perspectiva ecológica e sistémica e se considera a sua adequada utilização no campo familiar, quando busca agregar vários elementos para contextualização e análise das questões que envolvem a aprendizagem.

Partindo de uma proposta interacionista e construtivista do desenvolvimento cognitivo, que sublinha a interação sujeito-objeto, considera-se também que a modalidade de aprendizagem se constrói pelo modo como os “ensinantes” reconheceram e desejaram a criança como sujeito “aprendente”. O real significado, percebido e vivenciado pelos sujeitos, e, ainda, a aprendizagem no grupo familiar marcam uma forma particular de relacionar-se, buscar e construir conhecimentos. Um posicionamento do sujeito diante de si mesmo como autor do seu pensamento, original e um modo próprio que tem origem no outro — permitindo ao indivíduo ser mais autónomo e criativo nas suas interações internas e externas.

Referências

- Almeida, A. P. (2011). Quando o vínculo é doença: a influência da dinâmica familiar na modalidade de aprendizagem do sujeito. *Rev. Psicopedagogia*, 28(86), 201-213. <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/173/quando-o-vinculo-e-doenca--a-influencia-da-dinamica-familiar-na-modalidade-de-aprendizagem-do-sujeito>
- Ahrons, C. R. (2007). Family ties after divorce: Long-term implications for children. *Family Process*, 46(1), 53-65. <https://www.psychologytoday.com/files/attachments/46779/family-process-long-term-implications.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2005).
- Dessen, M. A. & Costa Jr, Á. L. (2008). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>
- Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernández, A. (2011). Os idiomas do aprendente. Porto Alegre. Artmed.
- Kiguel, S.M. (1991). Normalidade e patologia no processo de aprendizagem: abordagem psicopedagógica. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. 10, 21, 15-19.
- Neves, M. A. *Psicopedagogia: um só termo e muitas significações*. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 10, 21, 10-14.
- Paín, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre. Artmed.
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2008). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 95-138). Hoboken, N.J.: Wiley.

- Piaget, J. (1978). A psicologia da inteligência (J. Paisana, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte. (Obra original publicada em 1967).
- Piaget, J. (1986). O nascimento da inteligência na criança (M. L. Lima, Trad.). Lisboa: Dom Quixote. (Obra original publicada em 1936).
- Silva, M. C. A. (2010). Psicopedagogia: A busca de uma fundamentação teórica. São Paulo: Paz e Terra.
- Wadsworth, J.B. (1997). Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed.
- Winnicott, D. W., Shepherd, R. & Davis, M. (Eds.) (1989). Tudo começa em casa (P. Sandler, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1986).

Agradecimientos

Trabalho realizado no âmbito do Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social (I&D), FCT (Unidade 192).