

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

ELTON LOPES DA SILVA

**CRIANÇAS COM E SEM QUEIXAS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO FAMILIAR E O OLHAR DE PAIS E
PROFESSORES**

Marília/SP

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

ELTON LOPES DA SILVA

**CRIANÇAS COM E SEM QUEIXAS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO FAMILIAR E O OLHAR DE PAIS E
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento Humano
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Giachetto Saravali

Marília/SP

2020

S586c

Silva, Elton Lopes da

Crianças com e sem queixas de dificuldades de aprendizagem:
caracterização do contexto familiar e o olhar de pais e professores /

Elton Lopes da Silva. -- Marília, 2020

169 p. : tabs. + 1 CD-ROM

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Eliane Giachetto Saravali

1. Queixas de aprendizagem. 2. Contexto familiar. 3. Interação
família-escola. I. Título.

ELTON LOPES DA SILVA

**CRIANÇAS COM E SEM QUEIXAS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO FAMILIAR E O OLHAR DE PAIS E
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, por ocasião da Defesa

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliane Giachetto Saravali
PPGE – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília/SP

2º Examinador: Prof^ª. Dr^ª. Betânia Alves Veiga Dell’Agli
Programa de Pós Graduação em Educação, Ambiente e Sociedade – Centro Universitário das
Faculdades Associadas de Ensino – FAE

3º Examinador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins
PPGE – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília/SP

Marília, 09 de julho de 2020

*Dedico a todas as crianças, adolescentes e jovens
que lutam para aprender e transformar suas vidas
por meio da educação, sobretudo, àqueles que
enfrentam as dificuldades de aprendizagem em seu
caminho.*

AGRADECIMENTO

Quero inicialmente expressar minha gratidão a Deus pelo dom da vida e pela capacidade de desenvolvimento e aprendizagem que Ele nos proporciona a cada dia, em cada encontro com outras pessoas, em diferentes espaços e lugares. Considero-me uma pessoa agraciada, já que tive e tenho a oportunidade de viver e conviver com pessoas que valorizam o saber, a construção do conhecimento e tomam como missão de vida compartilhar suas aprendizagens por meio da educação em escolas e em centros sociais.

Agradeço minha família e, de forma muito carinhosa, afetiva e efetiva, meus pais, Lia e Esdras, que sempre acreditaram em meu potencial e me deram a liberdade e o apoio para estudar. Além disso, dedicaram tempo e cuidado para me acompanhar nas tarefas escolares em momentos alegres e em outros tristes, porém, sempre ao meu lado me sustentando neste caminho do aprender. Aos meus irmãos, Elizangela e Eder (*in memoriam*), minha eterna gratidão, já que como irmãos mais velhos vocês me ensinaram muito no meu percurso acadêmico e nas vivências do cotidiano, em nossas brincadeiras e jogos.

Agradeço minha família religiosa, os Irmãos do Sagrado Coração, que sempre me possibilitaram a oportunidade de investir em meus estudos. Nossa missão como Irmãos educadores é justamente transformar a realidade de crianças, adolescentes e jovens por meio da aprendizagem contínua, desenvolvendo-nos para nos colocarmos a serviço na construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Gratidão imensa a minha querida professora orientadora, Eliane Giachetto Saravali que além de abrir as portas para o grupo de estudos, o GEADDEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista – me possibilitou através de suas orientações o aprimoramento de minha escrita e a melhor organização desta dissertação. Por intermédio da professora Eliane, estendo o agradecimento a todos os professores que foram meus mestres desde a Educação Infantil até os dias atuais. De maneira especial, agradeço aos professores Raul Aragão Martins e Betânia Alves Veiga Dell’Agli por lerem o meu trabalho e contribuírem para sua melhor qualificação.

Gratidão aos meus amigos do grupo GEADDEC por compartilharem conhecimento e por trilharmos juntos o caminho da formação acadêmica. Gratidão ainda a todos que comigo estiveram nos bancos e cadeiras da universidade, em diferentes disciplinas, trocando ideias e construindo o conhecimento.

Gratidão a todos os membros da equipe do Colégio Cristo Rei e de maneira muito especial ao Ir. José Roberto de Carvalho e à Verediana de Rossi, que comigo compartilham a

gestão do colégio e, junto com a nossa equipe, foram um suporte para que eu pudesse realizar as disciplinas e, sobretudo, a pesquisa para a construção desta dissertação.

Agradeço a algumas pessoas queridas que dedicaram um tempo na leitura deste texto e com suas observações e críticas me ajudaram a aprimorá-lo: Sabrina, Thaís e Lucia Helena. Gratidão também aos meus queridos amigos que vivenciaram as alegrias e as angústias de um mestrado acadêmico. Não citarei nomes, mas vocês sabem a importância que têm em minha vida.

Um agradecimento muito especial à escola que me acolheu para a realização das entrevistas tão importante para a construção deste trabalho. De maneira especial, agradeço as professoras que voluntariamente aceitaram participar e colaborar com esta pesquisa e aos pais dos alunos que vieram à escola e contribuíram com seu olhar e perspectiva.

Agradeço, enfim, a toda a equipe da UNESP Campus de Marília, que me possibilitou realizar o sonho do mestrado e me ofereceu tanta qualidade no ensino e na aprendizagem.

RESUMO

A educação, atualmente, realiza complexas e dialéticas reflexões e encaminhamentos sobre as dificuldades de aprendizagem. São diversos os vértices a serem analisados em relação às queixas de aprendizagem: a definição terminológica e seus interesses, a segregação e o sectarismo opressor, a função social da escola, a postura dos educadores e o contexto marcado por uma disparidade social. Outro recorte é o contexto familiar, que pode favorecer ou não a construção do conhecimento e o desenvolvimento do educando, sendo muitas vezes apontado por profissionais da educação como uma das causas das dificuldades de aprendizagem. Por isso, o presente estudo, que faz parte de uma série de investigações que vêm sendo levadas a efeito no GEADDEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista), busca caracterizar os contextos familiares de crianças com e sem queixa de dificuldades de aprendizagem e compreender como são vistos os papéis da família pelos educadores e dos educadores pelas famílias. Todavia, não buscamos assumir aqui uma postura ingênua de acreditar que as dificuldades de aprendizagem se reduzem ao contexto familiar e nem validar um pessimismo de acreditar que a aprendizagem escolar reproduzirá um contexto familiar desfavorável mecanicamente e/ou será determinado por ele. Acreditamos que tais processos são intrínsecos um ao outro e podem ser ampliados e transformados. Para atender ao nosso objetivo, adotamos uma abordagem quanti-qualitativa e lançamos mão de entrevistas semiestruturadas em uma escola pública municipal do interior de São Paulo. Três professoras aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, sendo duas delas do terceiro ano do Ensino Fundamental e uma do quarto ano do mesmo ciclo. Elas indicaram cinco alunos com bom desempenho e cinco alunos com dificuldades de aprendizagem. Realizamos entrevistas com os 10 pais dos alunos indicados e as três professoras. Essas entrevistas tratavam do histórico de saúde e da vida acadêmica do aluno, das condições socioeconômicas e culturais da família e da rotina da criança, além da visão de pais e professores sobre a interação entre a família e a escola. Os resultados evidenciam que as características do contexto familiar e as condições socioeconômicas tanto dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem como dos alunos com bom desempenho, não apresentam disparidades significativas, capazes de justificar a diferença no desempenho escolar. Por outro lado, notamos que as professoras se incluem como responsáveis no processo de aprendizagem quando o aluno obtém bom desempenho, entretanto, o mesmo não ocorre quando existem as dificuldades de aprendizagem e as responsabilidades são centradas na criança e na família.

Palavras-chave: Queixas de aprendizagem, contexto familiar, interação família-escola

ABSTRACT

Education currently performs complex and dialectical reflections and directions on learning difficulties. There are several vertices to be analyzed in relation to learning complaints: the terminological definition and its interests, the segregation and oppressive sectarianism, the social function of the school, the attitude of the educators and the context marked by a social disparity. Another feature is the family context that may or may not favor the construction of knowledge and the development of the student being often pointed out by many education professionals as one of the causes of learning disabilities. Therefore, the present study seeks to characterize the family contexts of children with and without learning disabilities and to understand how the roles of the family are seen by the educators and the educators by the families. However, we do not want to assume with it a naive stance of believing that learning disabilities are reduced to the family context and, on the contrary, to pessimism of believing that school learning will reproduce a mechanically unfavorable family context and / or be determined by it. We believe such processes are intrinsic to each other and can be expanded and transformed. To meet the goal, we adopted a quantitative and qualitative approach and used semi-structured interviews in a municipal public school in the interior of São Paulo, with 10 parents and 3 teachers of students from third and fourth grade who have learning difficulties, as well as students who performed well. The results show that the characteristics of the family context of both groups, as well as the socioeconomic conditions, do not present significant disparities, capable of justifying the difference in school performance. On the other hand, we note that teachers include themselves as responsible in the learning process when the student performs well, however, the same is not true when learning difficulties exist and responsibilities are centered on the child and family.

Keyword: Complaints of learning, family context, family-school interaction

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Características dos alunos que compõem o grupo estudado	78
Tabela 1: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e característica da amostra.....	82
Tabela 2: Comparação da média e desvio-padrão (DP) da idade da mãe e renda familiar entre os grupos com e sem dificuldade de aprendizagem (DA).....	85
Tabela 3: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e característica da Família.....	85
Tabela 4: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e a escolaridade da mãe.....	86
Tabela 5: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e rotina da criança quando não está na escola.....	87
Tabela 6: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e passeios com a criança.....	88
Tabela 7: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e os tipos de brinquedos.....	90
Tabela 8: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e jornais e revistas em casa.....	91
Tabela 9: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e livros em casa.....	92
Tabela 10: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e atividades programadas de aprendizagem.....	93
Tabela 11: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e frequência semanal de atividades que os pais desenvolvem com as crianças.....	95
Tabela 12: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e reuniões regulares da família.....	96
Tabela13: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e a rotina da criança	97
Tabela 14: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e acompanhamento da criança nos afazeres da escola.....	98
Tabela 15: Percepção sobre as dificuldades de aprendizagem e a relação com a escola.....	101
Tabela 16: Percepção sobre as ações da escola em relação às dificuldades de aprendizagem apresentada pelos filhos.....	103

Tabela 17: Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão dos pais.....	107
Tabela 18: Percepção sobre as dificuldades de aprendizagem e a relação com a escola na perspectiva das professoras.....	109
Tabela 19: Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão das professoras....	120
Tabela 20: Aproximações e distanciamentos na visão das famílias e das professoras sobre os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.....	124
Tabela 21: Percepção sobre o bom desempenho e a relação com a escola na percepção dos pais.....	126
Tabela 22: Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão dos pais.....	130
Tabela 23: Percepção sobre o bom desempenho e a relação com a escola na percepção das professoras.....	132
Tabela 24: Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão das professora.....	137
Tabela 25: Aproximações e distanciamentos na visão das famílias e das professoras de alunos que apresentam bom desempenho.....	139

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 Contextos familiares e desempenho escolar.....	20
2.2 Concepções de dificuldades de aprendizagem e duas implicações no desempenho escolar	39
2.3 O olhar de professores sobre as dificuldades de aprendizagem.....	52
2.4 O olhar das famílias de alunos com dificuldades de aprendizagem	66
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	76
3.1 Problemas de pesquisa.....	76
3.2 Objetivo Geral	76
3.3 Objetivos Específicos	76
3.4 Material e Método	76
3.5 Local	77
3.6 Participantes	77
Quadro 1 – Características dos alunos que compõem o grupo estudado.....	78
3.7 Procedimento de Coleta de Dados.....	78
3.8 Instrumentos	79
3.9 Análise dos Resultados.....	80
3.10 Aspectos Éticos	81
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	82
4.1 EIXO TEMÁTICO 1. Contexto familiar e características de alunos com bom desempenho escolar e alunos com dificuldades de aprendizagem.....	82
4.1.1 Características dos alunos com bom desempenho escolar e alunos com dificuldades de aprendizagem.....	82
4.1.2 Condição econômica da família e sua relação com a aprendizagem.....	84

4.1.3 As experiências estimuladoras do desenvolvimento, como passeios e viagens, oportunidades de interação com os pais, disponibilidade de brinquedos e materiais que apresentam desafio ao pensar, disponibilidade de livros, jornais e revistas, uso adequado do tempo livre e acesso a atividades programadas de aprendizagem e as condições para aprender	87
4.1.4 Os recursos como rotinas e reuniões regulares da família e cooperação da criança em tarefas domésticas e o processo de aprendizagem dos filhos	94
4.1.5 As práticas parentais que promovem a ligação família-escola como participação nas reuniões e acompanhamento das notas e o desempenho escolar do aluno	98
4.2 EIXO TEMÁTICO 2: Percepção sobre as dificuldades de aprendizagem e a relação com a escola na perspectiva dos pais	100
4.2.1 Percepções sobre as dificuldades de aprendizagem dos filhos	100
4.2.2 Ações da escola em relação às dificuldades de aprendizagem apresentada pelos filhos	103
4.2.3 Ações da escola e as expectativas das famílias	105
4.2.4 Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão dos pais	106
4.3 EIXO TEMÁTICO 3: Percepção sobre as dificuldades de aprendizagem e a relação com a escola na perspectiva das professoras	109
4.3.1 Concepção de dificuldades de aprendizagem	109
4.3.2 Percepção sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa em específico sob o olhar das professoras	112
4.3.3 Encaminhamentos realizados com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	115
4.3.4 As interações com as famílias de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	116
4.3.5 Convocação realizada pela escola e busca espontânea das famílias de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	119
4.3.6 Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão das professoras	120
4.4 EIXO TEMÁTICO 4: Aproximações e distanciamentos na visão das famílias e das professoras sobre os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	123

4.5 EIXO TEMÁTICO 5: Percepção sobre bom desempenho e a relação com a escola na percepção dos pais	126
4.5.1 Percepção sobre o bom desempenho na visão dos pais.....	126
4.5.2 Ações da escola em relação ao bom desempenho apresentado pelos filhos	129
4.5.3 Ações da escola e expectativas das famílias.....	129
4.5.4 Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão das famílias.....	130
4.6 EIXO TEMÁTICO 6: Percepção sobre o bom desempenho e a relação com a escola na percepção das professoras	132
4.6.1 Concepção de bom desempenho escolar	132
4.6.2 Percepção sobre o bom desempenho dos alunos participantes da pesquisa em específico sob o olhar das professoras.....	134
4.6.3 A interação com as famílias previstas no calendário escolar e os momentos de encontro com as famílias de alunos que apresentam bom desempenho escolar	136
4.6.4 Convocação realizada pela escola e busca espontânea das famílias de alunos que apresentam bom desempenho escolar	136
4.6.5 Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão das professoras	137
4.7 EIXO TEMÁTICO 7: Aproximações e distanciamentos na visão das famílias e das professoras de alunos que apresentam bom desempenho escolar	139
4.8 EIXO TEMÁTICO 8: Interface escola-família e a construção do conhecimento: limites e possibilidades	140
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
ANEXOS	156

1 INTRODUÇÃO

Vivemos no século das transformações e inovações. São mudanças tecnológicas, políticas, econômicas, culturais e, sobretudo, sociais. Tais realidades geram novos paradigmas para a educação, e as escolas necessitam apresentar em suas propostas pedagógicas uma formação integral para seus alunos, com a construção de diferentes competências ligadas ao espírito científico, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e possibilidades de mobilidade em um mundo globalizado para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A revolução tecnológica transformou o modo de ser e de agir em sociedade. Crianças, adolescentes e jovens têm um amplo acesso à informação e a dados diversos, uma vez que tudo está disponível na internet onipresente e pode ser compartilhado de forma rápida e simples nas diversas redes sociais. Setton (2002) esclarece que a contemporaneidade é caracterizada por ser uma era em que a formação moral, psicológica e cognitiva do ser humano é impactada pela produção de bens culturais e pela circulação das informações.

Nesse contexto, é incoerente uma proposta escolar que vise a simples transmissão de conteúdos como acontece na escola tradicional (PIAGET, 1972). Para oferecer uma aprendizagem significativa, torna-se necessário lançar mão das metodologias ativas e das novas tecnologias disponíveis para assim construir ferramentas que tornem os educandos capazes de compreender o mundo em que vivem, de fazer perguntas que se transformem em problemas de pesquisas e atribuir novos significados à realidade. Aluno e professor assumem uma postura de pesquisador, fundamentados em um espírito científico, e socializam as novas formas do saber construído coletivamente.

Educadores e educandos inseridos nesse atual contexto sofrem os impactos das novas formas de saber e se relacionar socialmente. Por isso, torna-se fundamental o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, entre elas, a capacidade de utilizar as diversas linguagens – verbal, escrita, sonora, visual, corporal, digital – para se expressar e compartilhar informações pautadas em um pensamento científico, crítico e criativo. Faz-se necessário criar espaço nos currículos escolares, nos quais os educandos possam se expressar e serem escutados, estabelecer diálogos e enfrentar os dilemas do cotidiano escolar de forma assertiva. Essas aprendizagens favorecerão uma convivência mais saudável na escola e em toda a sociedade. Setton (2002) indica a necessidade de problematizar as relações de interação, conflitivas ou harmoniosas, entre os espaços socializadores e os agentes socializados.

Dessa maneira, a educação e conseqüentemente a escola têm um papel fundamental para as gerações de educandos atuais, uma vez que promovem a construção do conhecimento a partir da investigação científica, transformando problemas da realidade em pesquisas capazes de ampliar os olhares e a visão de mundo e assim propor melhor qualidade nas relações humanas com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais necessárias ao contexto atual. Setton (2002) afirma que a escola como instituição, seus currículos, professores e profissionais de educação, em geral, não podem deixar de se preocupar com as peculiaridades da prática educativa atual.

Contudo, ao longo dos anos, a tradição escolar vem buscando limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor-aluno e à transmissão do conhecimento pelo professor ao aluno, seu receptor (PIAGET, 1972). Tal perspectiva é insuficiente para compreender as diversas e complexas relações que ocorrem no contexto escolar. No que se refere às questões da aprendizagem, observamos em nossa prática profissional uma demanda crescente de encaminhamentos de crianças com queixas escolares no Brasil (OSTI, 2004). Há uma tendência ao reducionismo e a simplificação por meio do estabelecimento de etiquetas, rótulos e diagnósticos precoces e, muitas vezes, equivocados. Com essa afirmação, não queremos dizer que alguns educandos não necessitam de atendimentos profissionais especializados, mas que tal realidade tem sido exacerbada nos últimos anos. Além disso, Osti (2004) destaca que o mais alarmante é que grande parte dos alunos encaminhados não apresentam nenhum tipo de distúrbio de aprendizagem, o que pode demonstrar a incapacidade do professor em lidar com as dificuldades dos alunos em sala de aula ao realizar inúmeros encaminhamentos que eles mesmos pré-diagnosticam e desconsiderar que as dificuldades podem estar diretamente ligadas à prática pedagógica da escola.

Em nosso país, vivenciamos uma educação que prioriza o conteúdo em preparação para provas e exames seletivos. Esses conteúdos aparecem, muitas vezes, de forma fragmentada e desconectada dos contextos vivenciados pelos estudantes. Esse pode ser um dos motivos pelos quais as pessoas que não se enquadram nessa forma de ensinar e de aprender recebam os mais diversos rótulos: dificuldades de aprendizagem, transtornos de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem. Neste sentido, Saravali (2003) afirma que o campo de estudo referente às dificuldades de aprendizagem é amplo e contraditório, além de não existir um consenso sobre o uso desse termo. Portanto, acreditamos que se trata de um tema relevante e atual diante da complexidade que existe a partir da própria caracterização do que é uma criança com dificuldades de aprendizagem.

O interesse pelo tema das dificuldades de aprendizagem emerge de nossa prática profissional. Ao longo dos últimos anos, atuamos em centros sociais e em uma escola particular de ensino formal. Essa experiência evidencia que as dificuldades de aprendizagem são desafiadoras e, nesses contextos, observadas de diferentes perspectivas. Nos centros sociais, por se tratar de crianças e adolescentes empobrecidos, é comum justificar a dificuldade em aprender pela realidade familiar dos alunos que, na visão dos educadores, é desestruturada e não oferece condições socioeconômicas e repertório cultural que proporcionem recursos em casa que solicitem da criança a construção do conhecimento. Por sua vez, com alunos de escola particular, normalmente pertencentes às classes mais favorecidas da sociedade, a responsabilidade pelo não aprender se volta à criança, à sua realidade familiar e à atuação do professor. Entretanto, aqui, a justificativa se centra em questões emocionais, ausência de limites e falta de acompanhamento dos pais nas atividades escolares.

Na literatura, também encontramos diferentes perspectivas sobre as dificuldades de aprendizagem, o que evidencia a complexidade do tema. Há um contexto histórico que nos ajuda a pensar nessas diferentes maneiras de olhar para aqueles que não aprendem. No início do século XX, tanto a família, como espaço privado, quanto à escola, como espaço público foram instituições fundamentais para a consolidação do capitalismo. A escola exerceu um papel formador transmitindo normas capazes de manter a ordem social.

Com a Segunda Guerra, os estudos focaram em conhecer os motivos que levavam à disparidade entre os desempenhos dos estudantes e apontaram o contexto familiar como um importante fator. O foco dos estudos se voltou para a relação dos dados posicionais do grupo familiar – renda, ocupação, escolaridade dos pais, raça, etc. – e suas características morfológicas – número de filhos, sexo e ordem de nascimento, dentre outros.

A partir da década de 1980, as pesquisas buscavam compreender cada vez mais as influências das estratégias desenvolvidas no contexto familiar no desempenho escolar da criança.

Atualmente, há duas tendências divergentes: por um lado, estudos que apontam que recursos do ambiente familiar interferem diretamente no desempenho escolar dos alunos; por outro, pesquisas que afirmam ser preconceituosa a associação das condições familiares à aprendizagem no contexto escolar.

Os resultados apresentados e discutidos por Marturano (1999), Soares (2012) Alves *et. al.* (2013) e Baggio (2010) sugerem que o progresso na aprendizagem escolar está associado à supervisão e organização das rotinas no lar – com horários definidos para as atividades diárias, inclusive a lição de casa; às oportunidades de interação com os pais e à oferta de recursos no

ambiente físico – diversidade de livros e brinquedos disponíveis para a criança. As condições de recursos no ambiente familiar são afetadas pela condição socioeconômica e pela escolaridade materna. Os delineamentos desses estudos permitem, contudo, apenas detectar relações de co-ocorrência e não de causalidade entre as características do ambiente familiar, inclusive fatores socioeconômicos e indicadores do desempenho escolar.

Já os estudos de Carvalho, (2000), Osti (2004), Collares e Moysés (1996) e Caetano (2014) afirmam que as condições socioeconômicas das famílias não justificam as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos. Collares e Moysés (1996) dizem se tratar de preconceito associar a pobreza ao desempenho escolar. Caetano (2014), por sua vez, enfatiza que a família não pode ser condição para que a escola realize o seu papel.

As teorias sobre as dificuldades de aprendizagem são controversas, e mesmo com um grande potencial de investigação continuam a serem complexas. Em relação aos diversos e divergentes conceitos sobre dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e transtornos de aprendizagem, constatamos que houve um equívoco na tradução do termo em inglês “*learning disabilities*” para o português como “dificuldades de aprendizagem” (SISTO, 1999). Há ainda complexos interesses que cada uma dessas denominações carrega consigo e que geram tais confusões. Entre todas as discussões realizadas em nosso estudo em torno do tema, compreendemos esses conceitos não como sinônimos e adotamos como descrição das dificuldades de aprendizagem as ideias defendidas por Silva e Capellini (2013) e Osti (2010), uma vez que essas autoras apontam tratar-se de um termo mais global e amplo, que inclui qualquer tipo de dificuldade apresentada durante o processo de aprendizagem e que se manifesta em decorrência de fatores variados, tanto endógenos quanto exógenos, ou seja, causas relacionadas ao sujeito que aprende, aos conteúdos pedagógicos, ao professor, aos métodos de ensino e ao ambiente físico e social da escola. Por isso, as dificuldades de aprendizagem podem ser trabalhadas na escola e decorrem de problemas como falta de estimulação, motivação, inadaptação, ou seja, problemas não somente voltados ao aluno, mas que interferem em sua aprendizagem.

O que fica evidente é que se trata de uma realidade que gera muito sofrimento, uma vez que muitas dessas crianças e adolescentes que apresentam dificuldades para aprender, quando submetidas a situações de ensino em que outras crianças aprendem, carregam a angústia e a ameaça do fracasso escolar e dos rótulos muitas vezes definitivos. Esses alunos vivenciam sucessivos insucessos acadêmicos com um histórico escolar marcado desde o início por dificuldades que tendem a se perpetuar e acarretar-lhes outros problemas em seus processos de escolarização e socialização. Essa tendência a uma contínua dificuldade na vida escolar desses

alunos pode se relacionar com uma predição e uma profecia autorrealizadora na visão de pais e professores, marcando-o como “aquele que não leva jeito para os estudos”.

Por isso, são diversos os vértices a serem analisados em relação às dificuldades de aprendizagem: a definição terminológica e seus interesses, a segregação e o sectarismo opressor, a função social da escola, a postura dos educadores e o contexto marcado por uma disparidade social. Um recorte desse contexto é o ambiente familiar, que pode favorecer ou não a construção do conhecimento e o desenvolvimento do educando. Nossa hipótese é que não há uma dicotomia entre o contexto familiar vivenciado pelo educando e as vivências escolares, inclusive as dificuldades de aprendizagem. Não queremos assumir com isso uma postura ingênua de acreditar que as dificuldades de aprendizagem se reduzem ao ambiente familiar e nem validar um pessimismo em acreditar que a aprendizagem escolar reproduzirá um contexto familiar desfavorável mecanicamente e será determinado por ele. Acreditamos que tais contextos se influenciam mutuamente e podem ser ampliados e transformados. Por isso, nosso interesse é compreender, a partir dessa dialética, a caracterização dos contextos familiares de crianças com e sem queixa de dificuldades de aprendizagem e analisar como são vistos os papéis da família pelos educadores e dos educadores pelas famílias.

Queremos compreender quais as percepções de pais e professores sobre o desempenho escolar e refletir sobre em que medidas tais crenças podem influenciar nesse processo, além de analisar características do contexto familiar e suas relações com a aprendizagem. Para isso, adotamos uma abordagem quanti-qualitativa e lançamos mão de entrevistas semiestruturadas com pais e professores de estudantes que apresentam queixas de dificuldades de aprendizagem, bem como de alunos avaliados com bom desempenho.

Organizamos a apresentação deste estudo em três capítulos. No primeiro, realizaremos uma revisão da literatura estruturada em quatro partes: contextos familiares e desempenho escolar, concepções de dificuldades de aprendizagem e suas implicações no desempenho escolar, percepções de professores sobre a dificuldade de aprendizagem e percepções das famílias sobre o não aprender de seus filhos. No segundo, apresentaremos o nosso material e método de pesquisa. Por fim, analisaremos e discutiremos os resultados a partir dos objetivos estabelecidos para a presente pesquisa. Obviamente não é pretensão deste estudo esgotar um tema tão complexo como a dificuldade de aprendizagem e muito menos questões familiares que podem estar intrínsecas a esse processo, mas almejamos realizar aproximações da realidade das crianças que vivem esse dilema em seu cotidiano para pensarmos em possibilidades de intervenções mais assertivas no contexto atual da educação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A família como instituição social está em constante transformação e evolução, e a relevância do estudo dos contextos familiares frente ao desempenho escolar vem sendo discutida na literatura brasileira a partir de diferentes vértices. Por isso, em nossa revisão de literatura, buscamos apresentar diferentes olhares que vão ao encontro dos objetivos de nosso tema, entre eles: sucesso e fracasso escolar em famílias de baixo nível de escolaridade e de renda (GOBBI, 2008); os estilos parentais, o suporte e os recursos presentes no ambiente familiar (ALVES, *et al.* 2013; BAGGIO, 2010); as relações interpessoais e os conflitos na relação família-escola (CAETANO; YAEGASHI; DEOLINDO, 2019); as relações de interdependência das instâncias educativas e o acesso aos bens da cultura e do conhecimento (SETTON, 2002; SETTON, 2005).

Em um segundo momento, atentamo-nos aos referenciais que discutem as diferentes concepções de dificuldades de aprendizagem e suas implicações no desempenho escolar. Em busca de realizar nossos objetivos, apresentamos também uma revisão da literatura que discute a percepção dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem e, posteriormente, a percepção da família sobre o desempenho escolar de seus filhos.

Para tanto, realizamos uma pesquisa em diferentes bancos de dados – Banco de Teses da Capes, Scielo, DEDALUS, BDTD, SBU/UNICAMP, P@rthenon (Unesp/Biblioteca) – utilizando os seguintes termos: “dificuldades de aprendizagem”, “contexto familiar”, “percepção de professores e pais” e “interface família-escola”. As discussões que realizamos a seguir são frutos de tais pesquisas, selecionadas de acordo com o enfoque educacional, sendo excluídas abordagens na perspectiva da saúde que enfatizavam as dificuldades de aprendizagem como patologias em diferentes diagnósticos dos sujeitos envolvidos nas pesquisas. Discutiremos, em nossa pesquisa, a opção pelo termo “dificuldade de aprendizagem” e seu enfoque na educação, bem como suas implicações no desempenho escolar dos alunos.

2.1 Contextos familiares e desempenho escolar

Família e escola são contextos muito importantes para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e têm revelado serem fundamentais para o sucesso escolar. As contribuições desses contextos são específicas e complementares, e é importante o estabelecimento de relações adequadas entre ambos (CAETANO; YAEGASHI; DEOLINDO, 2019). A Sociologia da Educação tem como um dos seus objetos de estudos a influência da família no desempenho

escolar de seus filhos. Ao longo da história dessa ciência, a relação entre as duas instituições, família e escola, vem sofrendo transformações (SETTON, 2005).

No final do século XIX, a sociedade pautava suas relações em ideais solidários e altruístas com o objetivo de consolidar o projeto de modernidade do século XX (DURKHEIM, 1978). Nesse contexto, a educação moral atribuída às instituições família e escola tinha o papel de forjar a personalidade de um novo sujeito social identificado com as propostas de uma sociedade burguesa e capitalista (SETTON, 2005).

Família e escola eram compreendidas como duas instituições separadas, porém, não antagônicas e sim complementares: “De um lado, a família, como espaço de afeto, espaço privado responsável por um patrimônio e uma herança cultural de base [...] De outro, a escola, como espaço público de formação, de educação moral, social e profissional dos indivíduos” (SETTON, 2005, p. 345-346). Essas instituições e seus agentes sociais, nessa perspectiva, tinham um papel fundamental na construção de um projeto moderno de civilização. A escola laica como veículo educativo era instituição capaz de transmitir um corpo de normas e referências formadoras de uma consciência e de uma personalidade moral e ética com o objetivo de manter a ordem social.

No período pós-Segunda Guerra Mundial, grandes levantamentos estatísticos foram realizados com o objetivo de identificar as variáveis associadas às disparidades de desempenho escolar entre os alunos (ALVES *et al.*, 2013). Esses levantamentos apontaram como resultado que os contextos familiares representam um poderoso fator, sobretudo em relação aos dados posicionais do grupo familiar – renda, ocupação, escolaridade dos pais, raça, etc. – e suas características morfológicas – número de filhos, sexo e ordem de nascimento, dentre outros.

No Brasil, na década de 1970, a população até então pouco letrada e urbanizada viu-se imersa na cultura de comunicação de massa (SETTON, 2002). Em relação às desigualdades escolares nessa década, a família continuou sendo um elemento importante. Sob a hegemonia das teorias da reprodução, o foco agora era no patrimônio cultural que a família transmite ou nas aspirações escolares suscitadas em seu seio e em conformidade com a sua posição de classe (ALVES *et al.*, 2013).

A partir da década de 1980, o estudo sociológico em educação passou a compreender a família a partir da sua relação com a escola – sociologia das relações família-escola. Desde então, as pesquisas na área passaram a tomar como objeto de estudo as dinâmicas internas e os processos de socialização familiares. O objetivo é compreender as disposições e as estratégias desenvolvidas pelos pais no que se refere à vida escolar dos filhos e como tais ações configuram diferentes destinos escolares (ALVES *et al.*, 2013).

Uma revisão sobre o que tem sido pesquisado no Brasil em relação ao tema permitiu observar que os estudos têm se preocupado em discutir diferentes variáveis dos contextos familiares, apontadas pela literatura como influentes no desempenho escolar dos filhos. Entre eles, selecionamos as seguintes temáticas e pesquisas que vão ao encontro de nossos objetivos: sucesso e fracasso escolar em famílias de baixo nível de escolaridade e de renda (GOBBI, 2008); os estilos parentais e o suporte e recursos presentes no ambiente familiar (ALVES, *et al.* 2013; BAGGIO, 2010); as relações interpessoais e os conflitos na relação família-escola (CAETANO; YAEGASHI; DEOLINDO, 2019); as relações de interdependência das instâncias educativas e o acesso aos bens da cultura e do conhecimento (SETTON, 2002; SETTON, 2005).

O estudo realizado por Gobbi (2008) buscou compreender o gerenciamento da escolarização dos filhos de famílias com baixo nível de escolaridade e de renda, cujos filhos obtêm resultados escolares bastante diferentes. Para tanto, Gobbi (2008) realizou uma pesquisa com 20 alunos, sendo 10 casos de sucesso escolar e 10 casos de fracasso escolar, pertencentes a camadas populares, matriculados no 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal no interior do Rio de Janeiro. Como metodologia, foram realizadas análise documental dos alunos; entrevista com os antigos e atuais professores dos alunos; entrevista com as famílias em seus domicílios e notas etnográficas sobre cada um dos contextos de entrevista e entrevista com o Orientador Pedagógico, o Diretor Geral e o Diretor Adjunto da escola envolvida. Com as famílias, procurou-se investigar 1) Configuração familiar e escolaridade dos membros; 2) Formas familiares da cultura escrita e hábitos de consumo cultural; 3) Condições, disposições econômicas e nível de satisfação com sua condição social; 4) Projeto de vida dos membros da família; 5) Gestão da escolaridade e participação na vida da escola; 6) Práticas de punição e sanção; 7) Expectativas da família em relação à longevidade escolar dos filhos; 8) Percepção da família a respeito dos atores escolares; 9) Religiosidade, posicionamento político, grau de associativismo; 10) Percepção dos pais sobre as questões da violência e das drogas na escola e 11) O que a escola deve ensinar.

Um primeiro dado obtido pela autora foi que tanto os alunos considerados caso de “sucesso escolar” quanto os alunos de “sucesso escolar relativo” e os considerados casos de “insucesso escolar” são filhos de famílias dos meios populares, com pais que apresentam baixa escolaridade e renda. Além disso, como configuração familiar prevalece a “grande família”, que é composta por avós, tios e primos que detêm capital escolar ainda bastante inferior ao dos próprios alunos. Tais dados são relevantes para o propósito de nossa pesquisa, uma vez que buscaremos observar e analisar, ao longo das entrevistas com os pais de alunos considerados

com bom desempenho escolar e dos alunos identificados com dificuldades de aprendizagem, qual é a relação entre a condição econômica, o contexto familiar e o desempenho escolar.

Em seu estudo, Gobbi (2003) também aponta que a mobilização pessoal dos alunos participantes da pesquisa encontra pesos e formas diferenciadas: uns parecem acreditar de forma natural que os estudos lhes trarão um futuro melhor; outros citam os esforços da família para que exista tal mobilização e há aqueles que demonstram pouca mobilização em relação aos estudos e conseqüentemente apresentam resultados insatisfatórios. Um dado diferenciado é que a autora encontrou relatos de reprovação nas três categorias definidas em seu trabalho, inclusive alunos considerados casos de “sucesso escolar”.

Outro dado relevante apresentado por Gobbi (2008) é que a ausência ou omissão dos pais no interior da escola não é sinônimo de não participação da vida escolar de seus filhos. A pesquisa revelou que os pais participam de variadas formas como:

Pedir ajuda de vizinhos para ensinar as lições aos filhos; pedir livros emprestados a vizinhos e colegas; fazer com que os irmãos mais velhos se encarreguem de monitorar os mais novos na execução das atividades escolares; copiar as atividades dadas em sala e fazer com que os filhos exercitem o que aprenderam, mesmo que esses pais não dominem os conhecimentos que foram ali trabalhados em vista de sua baixa escolaridade. A impossibilidade, na maioria das vezes, de encontrar em casa referências de pessoas que tenham um bom acúmulo de capital cultural e escolar faz com que alguns dos alunos investigados busquem ajuda e apoio dos irmãos mais velhos, dos vizinhos e parentes, como podemos ver, em uma das declarações da mãe de NA: ‘quando ela não sabe o dever, mando ela na casa da madrinha que mora logo ali’. Essas atividades demonstram que, mesmo quando os pais não comparecem às reuniões, eles encontram formas para acompanhar os estudos de seus filhos e estão dispostos a fazer tudo para que estes consigam um futuro melhor do que o deles. (GOBBI, 2008, p. 119-120).

Em nossa pesquisa, também buscaremos identificar como é a participação da família na vida escolar dos filhos, quais as estratégias que as famílias utilizam para acompanhar as atividades escolares e como tais atitudes influenciam o desempenho escolar. Gobbi (2008) também constatou existir uma “ordem moral doméstica” nessas famílias que são favorecedoras de um bom desempenho escolar, com regularidade das atividades e dos horários expressos entre outras ações no controle das amizades, nos horários das brincadeiras que evidenciam como esses pais estão atentos aos filhos e como o cotidiano familiar interfere no percurso escolar deles. As práticas de leituras existentes entre as famílias entrevistadas por Gobbi (2008) ou são muito tímidas ou se restringem à leitura de textos religiosos. Esses dados também são relevantes, uma vez que analisaremos em nossa pesquisa qual é a rotina dos alunos considerados com bom desempenho ou com dificuldades de aprendizagem, os espaços de leitura e o acesso a livros, revistas e jornais e sua relação com o desempenho escolar.

Gobbi (2008) conclui que a atuação da família influi na maioria dos casos de “sucesso escolar” quando há uma preocupação com o bem-estar da criança e a criação de um ambiente emocional favorável aos estudos, mesmo quando cercado de precariedade material, como ficou evidente em quase todos os lares visitados pela pesquisadora.

Outro dado significativo é a presença da figura materna, muitas vezes representada pela avó ou tia. Nos oito casos considerados como “sucesso escolar”, essa presença foi, se não determinante, revestida de grande importância para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas. Evidentemente, há que se considerar a mobilização pessoal de cada um desses alunos, uma vez que tal dado ficou evidente na pesquisa. É o caso, por exemplo, de dois alunos que mesmo sem o acompanhamento familiar, obtiveram sucesso escolar. Analisaremos em nosso estudo quem acompanha as atividades escolares e qual é a sua formação acadêmica, buscando identificar se essa realidade influencia no desempenho escolar dos respectivos filhos.

Gobbi (2008) defende ainda a busca da qualidade na escola, assumindo o seu papel como instância socializadora, e que a necessidade de gostar de crianças e jovens pobres, respeitando seu mundo cultural e acreditando em sua capacidade de aprender por parte da escola, seria um bom começo para a mudança. Também buscaremos analisar em nossa pesquisa qual é o olhar do professor tanto para os alunos considerados com bom desempenho escolar como para os alunos vistos com dificuldades de aprendizagem e se tal percepção do educador influencia seus resultados acadêmicos como apontado no estudo de Gobbi (2008).

Por sua vez, Alves *et al.* (2013) investigaram a influência das condições e dinâmicas familiares sobre o desempenho de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, com dados coletados diretamente com as famílias por meio de questionário e com a proficiência escolar dos alunos obtida por meio de testes padronizados. Participaram do estudo 299 famílias que responderam um questionário de 145 itens, com resposta objetiva por meio de entrevista diretiva, além de contar com a proficiência dos alunos por meio de cinco ondas de testes de língua portuguesa e de matemática, sendo a primeira quando os alunos começaram o 1º ano e as demais aplicadas no final do 1º, do 2º, do 3º e do 4º ano. Foi considerado para a análise o resultado da onda 1 e teve-se perda amostral de 16 alunos, uma vez que não apresentavam proficiência nesse teste aplicado, considerando-se assim 283 alunos. As análises dos dados coletados foram realizadas a partir de modelos, sendo o primeiro deles o nível socioeconômico, e notou-se que a proficiência aumenta à medida que cresce o nível socioeconômico. Assim, esse estudo torna-se um referencial importante para os objetivos deste trabalho, sobretudo no que tange ao contexto socioeconômico das famílias que

participaram de nossa pesquisa, já que Alves *et al.* (2013) afirmam existir maior proficiência em famílias em que a renda econômica é maior.

No segundo modelo, destacam-se 4 tipos de escola: escolas estaduais e municipais comuns; escolas estaduais e municipais destacadas – definidas como aquelas cujas médias estão situadas no quintil superior do conjunto de médias da Prova Brasil de 2005 –; escolas federais e escolas privadas. Tomou-se como referência a primeira categoria. Os tipos de escolas e o nível socioeconômico juntos explicaram 34% da variabilidade da proficiência, ou seja, o tipo de escola influencia no resultado da proficiência. Em nosso caso, a coleta de dados foi realizada em uma única escola de um município do interior de São Paulo e, portanto, não realizaremos esse tipo de análise.

O modelo 3, nomeado “conhecimento do sistema de ensino”, junto com o controle do nível socioeconômico e dos tipos de escolas, testa suas influências na proficiência. Trata-se da detenção pela família de um conjunto de conhecimentos e informações pertinentes sobre a organização e o funcionamento da instituição escolar, bem como sobre seus valores e hierarquias, entre outras informações que interferem diretamente nos resultados acadêmicos dos filhos. Como resultado, tal modelo melhora a explicação da variação dos resultados dos alunos e está positivamente associado à proficiência. Esse dado também se torna uma referência para nossa análise, haja vista buscaremos compreender como é a relação entre a família e a escola tanto na perspectiva dos pais como na perspectiva dos professores.

O quarto modelo, “posse de bens culturais”, apresentou resultados parecidos ao modelo anterior, com melhorias em relação à proficiência. Trata-se da posse pela família de bens e suportes materiais de cultura – dicionários, enciclopédias, atlas, livros de literatura, livros infantis, jornais, revistas, computador com acesso à internet, etc. – que são capazes de exercer um efeito positivo sobre o rendimento escolar. Para que haja um ganho cognitivo decorrentes desses bens, é preciso que existam na família disposições culturais que ativem de modo simbólico essa forma de riqueza cultural, com os pais assumindo um papel intermediário entre os bens culturais e seus filhos. Esses dados são significativos para nossa pesquisa, pois um dos itens que analisaremos é se há na casa dos alunos apontados com bom desempenho e dos alunos identificados com dificuldades de aprendizagem acesso a bens culturais, a relação da família com esses materiais e a relação com o desempenho escolar.

Já no modelo 5, “práticas cotidianas de escrita”, foi considerado o impacto dos usos menos formais da escrita no cotidiano familiar: se fazem lista de compras antes de ir ao supermercado, se utilizam agenda ou listam as tarefas diárias, se fazem planejamento por escrito das despesas de cada mês, se mantêm caderno de receitas, se deixam bilhetes escritos uns para

os outros e, finalmente, se redigem e-mails e cartas. A qualidade do ajuste do modelo que incluiu esse fator é equivalente à dos modelos parciais analisados até aqui.

O modelo 6, “ordem racional doméstica”, também corrobora por método quantitativo o impacto positivo que um ambiente familiar racionalmente ordenado pode ter sobre o desempenho escolar. Foi considerado como as famílias organizam seus documentos, como, por exemplo, contas a pagar e já pagas, entre outros: misturados e em qualquer lugar da casa; misturados, mas em um lugar específico e separados, classificados e colocados em lugares diferentes. Considerou-se também a capacidade da família em planejar o futuro, de estabelecer e cumprir objetivos em longo prazo e, por fim, levou-se em conta a vida econômica, verificando a capacidade da família em conter seus gastos e economizar parte da renda familiar.

O modelo 7, “práticas familiares de leitura”, apresenta um coeficiente positivo e significativo para o fator proficiência. A pesquisa investigou a existência de leitores na família, a frequência de sua prática de leitura e se tinha como suporte livros, jornais ou revistas, além de averiguar se os adultos têm o hábito de ler para as crianças e se conversam sobre o que leram. Tal realidade também será alvo de nossas investigações, bem como sua influência sobre o desempenho escolar dos alunos que serão parte em nossa pesquisa.

Em relação ao modelo 8, “ambição escolar”, os resultados evidenciam que as aspirações educacionais das famílias têm um valor positivo e significativo quanto ao coeficiente do fator. Foi considerado aqui o grau de escolaridade que os pais acham necessário que os filhos alcancem, a idade em que acham que eles devem começar a trabalhar e a importância que atribuem ao ensino superior como elemento definidor de um futuro bem-sucedido.

No modelo 9, “a interação pais e filhos” é positivamente associada à proficiência. Foram avaliados os seguintes itens: conversas dos pais com o filho sobre a escola, sobre o que o filho vê na TV, sobre o que lê, sobre o que os pais leram e sobre o futuro, a prática de algum esporte junto com o filho e a prática de jogos (dama, jogos infantis, baralho, etc.) e passeios (parques, praças, sítios, museus e exposições) com o filho. Ficou evidente que a interação entre pais e filhos nessas atividades é importante para uma melhor proficiência. Trata-se de um dado relevante para nossa pesquisa, já que iremos analisar a interação entre pais e filhos e se há mudanças em seu desempenho escolar a partir de tais relações.

Analisando os efeitos de todos os fatores familiares no desempenho do aluno, os autores constataram que, em termos socioeconômicos, foram encontradas diferenças e desigualdades entre as famílias pertencentes ao grupo bastante próximo em termos de macroclassificação, ou seja, pertencentes às camadas médias baixas e às populares para além da velha contraposição entre elites, classes médias e classes populares.

Considerando o modelo final, outro resultado relevante da pesquisa se refere ao tipo de escola frequentada, o que mais uma vez confirma a perversa desigualdade interna do sistema educacional brasileiro. A diferença de proficiência ao passar da escola pública para a escola privada é muito significativa, ainda que no caso da pesquisa realizada por Alves *et al.* (2013) se trate de escolas privadas de pequeno porte que “disputam” alunos com o setor público.

Em relação à dimensão familiar, os fatores que aparecem com maior influência para uma maior proficiência são a posse de bens culturais e o conhecimento do sistema de ensino. De qualquer modo e em qualquer contexto, o modelo final da pesquisa de Alves *et al.* (2013) evidencia uma grande vantagem dos alunos matriculados na rede particular de ensino, mesmo na presença de outros fatores.

Em seu estudo, Baggio (2010) objetivou investigar o desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e analisar se há diferenças entre grupos com diversos desempenhos escolares em relação a algumas variáveis do contexto familiar, sendo elas os estilos parentais e o suporte e os recursos presentes no ambiente familiar. Sua amostra contou com 71 mães e os respectivos filhos, que cursavam o 6º e o 7º do ensino fundamental, com idades entre 11 e 14 anos. Para coletar os dados foram utilizados como instrumentos: Inventário de Estilos Parentais (IEP), Questionário sobre Suportes e Recursos do Ambiente Familiar, Teste de Desempenho Escolar (TDE) e a média das notas de português e matemática dos alunos referentes aos quatro bimestres.

Ao analisar os dados e resultados de sua pesquisa, Baggio (2010) apontou que houve uma predominância do baixo desempenho escolar traduzido pelos resultados obtidos por meio do Teste de Desempenho Escolar e que corroboram os resultados apresentados pelo SARESP (2007), que apontam baixo rendimento tanto na área da Língua Portuguesa quanto em Matemática. Baggio (2010) propõe, então, uma reflexão sobre os programas de progressão continuada, uma vez que na visão da maioria dos professores esse tipo de progressão permite ao aluno ir de uma série a outra sem a apropriação de conteúdos fundamentais. Além disso, a autora considera que o baixo desempenho encontrado em sua pesquisa pode se configurar com um dos aspectos do fracasso escolar, um desafio ainda presente na realidade educacional brasileira. O estudo de Baggio (2010), neste sentido, torna-se um importante referencial para ampliar nossas discussões em torno do tema das dificuldades de aprendizagem no modelo de progressão continuada proposta pelo governo de São Paulo, uma vez que a autora afirma não existir a apropriação dos conteúdos, embora o aluno prossiga em sua vida acadêmica.

Em termos de estilo parental, a pesquisa apontou que há uma frequência do modelo de risco composto, sobretudo pelas práticas educacionais negativas. Há um predomínio do

comportamento moral como prática educativa positiva, expresso pelas mães participantes da pesquisa, em que promovem condições favoráveis ao desenvolvimento dos filhos como empatia, senso de justiça, responsabilidade, trabalho e generosidade e do conhecimento sobre o que é certo ou errado, seguindo os seus próprios exemplos. Como prática educativa negativa, aparece em destaque a monitoria negativa, que se caracteriza pelo excesso de instruções e cobrança excessiva, gerando um ambiente de convivência hostil.

Já na percepção dos filhos, o estilo parental mais frequente também é o de risco, mas com uma diferença em relação ao apontado pelas mães. Para os filhos, constatou Baggio (2010), as práticas educativas negativas apresentam-se de forma bem superior às apontadas por suas mães, ao passo que as práticas educativas positivas são percebidas em menor frequência do que relatado por suas mães. Como justificativa para tal realidade, Baggio (2010) aponta uma falha na comunicação, uma vez que os pais não compreendem que os filhos têm uma percepção e assimilação distintas quando comparados ao adulto, e que os filhos não percebem que regras e limites são necessários. Além disso, a autora afirma que famílias com predomínio do estilo parental de risco apresentam filhos com baixo desempenho escolar e comportamentos antissociais na escola.

Ao observar as médias dos grupos de desempenhos no Teste de Desempenho Escolar em relação às variáveis do Inventário de Estilos Parentais – mães, Baggio (2010) verificou que as práticas educacionais negativas, com exceção da negligência, – punição inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico – foram mais pontuadas pelo grupo de desempenho inferior no Teste de Desempenho Escolar, ao passo que a pontuação do Inventário de Estilos Parentais Geral – mães e a prática positiva comportamento moral foram maiores pontuadas pelo grupo de desempenho superior no Teste de Desempenho Escolar. Para Baggio (2010), dessa forma, os pais que adotam mais práticas positivas, tem filhos com maior desempenho escolar e vice-versa. Essa realidade apresentada por Baggio (2010) nos permitirá analisar com clareza quais as práticas adotadas pelos pais de alunos considerados com bom desempenho e de alunos apontados com dificuldades de aprendizagem e como tais práticas podem ou não influenciar no desempenho escolar de seus respectivos filhos.

Em relação às médias dos grupos de desempenho no Teste de Desempenho Escolar e às variáveis do Inventário de Estilos Parentais – crianças, também se constatou as maiores pontuações médias nas práticas educativas positivas. No Inventário de Estilo Parentais Geral – crianças, as maiores pontuações médias em notas de matemática, interação com os pais, recursos materiais do ambiente físico e questionário total de suporte e recursos do ambiente familiar foram do grupo de desempenho escolar superior. Por outro lado, as maiores pontuações

médias nas práticas educativas negativas foram do grupo com desempenho inferior no Teste de Desempenho Escolar. Conforme Baggio (2010), tais resultados evidenciam que o desempenho escolar da criança varia conforme a preponderância de algumas práticas positivas ou negativas em sua educação.

Baggio (2010) também comparou os grupos de desempenho no Teste de Desempenho Escolar – inferior, médio e superior – com outras variáveis do seu estudo e como dado significativo constatou que, referente ao Inventário de Estilos Parentais Geral – crianças, os grupos com desempenho superior e médio obtiveram pontuação maior quando comparado ao grupo de desempenho inferior, que é caracterizado por um estilo parental com maiores prejuízos.

Em relação às variáveis que compõem o Inventário de Estilos Parentais, somente as práticas educativas negativas de negligência e abuso físico apresentaram relevância estatística, ao evidenciar que crianças que percebem o uso frequente de abuso físico como violência corporal, ameaças de abandono e humilhação, e também de negligência, caracterizada pela ausência de atenção e afeto, apresentam desempenho escolar inferior. Para Baggio (2010), a partir de tal realidade, pode-se afirmar que o abuso físico e a negligência podem se configurar como os principais fatores relativos ao estilo parental negativo atrelados ao baixo desempenho escolar.

Já em relação ao suporte e aos recursos do ambiente familiar, as crianças identificaram poucos recursos em seu contexto e apontaram pontuações que não correspondem a 70% das possibilidades que o questionário apresentava. Foram destacados por elas, nesse aspecto, os brinquedos, as atividades familiares conjuntas da vida cotidiana e os passeios familiares realizados. Ficou evidente ainda que os grupos de desempenho médio e superior apresentam maior pontuação do que os de desempenho inferior na categoria interação com os pais e no total do questionário, o que revela que o ambiente que oferece suporte pode favorecer um melhor desempenho escolar. Baggio (2010) conclui que os estilos parentais, as práticas educativas e o suporte e os recursos do ambiente familiar podem ser bons preditivos do desempenho escolar, sobretudo visto pela criança. Em nosso estudo, analisaremos tais dados na perspectiva dos pais e dos professores. Por isso, embora Baggio (2010) apresente também a perspectiva do aluno, o que não realizaremos em nossa pesquisa, acreditamos que seus resultados nos auxiliarão a analisar o que encontraremos como resposta dos pais e professores, sobretudo no que se refere à forma de acompanhamento da vida escolar dos filhos, à influência das diferentes práticas educativas e aos recursos do ambiente familiar.

Do ponto de vista das relações interpessoais e dos conflitos na relação família e escola, o estudo apresentado por Caetano, Yaegashi e Deolindo (2019) traz grandes contribuições, uma vez que apresenta as dificuldades inerentes a esse processo relacional. Essas três autoras partem do pressuposto de que as instituições de ensino e os pais encontram várias dificuldades para bem educar e, portanto, o desejo de ajuda mútua entre pais e professores para a realização desse processo com seus filhos/alunos deveria bastar para que família e escola buscassem a realização de um trabalho cooperativo. No entanto, na maioria das vezes, esse encontro não acontece de forma tão harmoniosa, pois é permeado por problemas triviais – os alunos não querem realizar as atividades propostas, os conflitos nos intervalos e nas salas de aula, o problema da lição de casa, etc., e por questões mais complexas, tais como a estrutura formal da escola, sua distribuição do poder, a formação acadêmica dos profissionais e suas condições de trabalho, entre outras questões.

A grande questão apresentada pelas autoras é que se não há um mínimo de coerência entre a família e a escola haverá um prejuízo no desenvolvimento da criança ou do adolescente, alunos da escola. A maneira como as relações entre pais, professores e gestores se desenrolam podem envolver conflitos sobre concepções e práticas educativas. Por isso, estabelecemos como um dos objetivos de nossa pesquisa a análise da percepção de pais e professores sobre o papel desenvolvido pela família e pela escola no desempenho de alunos considerados com bom desempenho escolar e também de alunos apontados com dificuldades de aprendizagem.

As contribuições entre o contexto escolar e familiar são específicas e complementares, e a possibilidade dessas relações se configurarem em parceria caminha na medida em que cada uma dessas instituições busca ser concretamente conhecida e que especialmente por parte da escola, busque-se uma postura de diálogo e prática profissional reflexiva.

A experiência de crianças e posteriormente de adolescentes com pais, professores e colegas em relações construídas a partir da reciprocidade, trocas de pontos de vista e vivências reais de solidariedade favorecerá para que se comportem como cidadãos independentes do regime político a que se submetam. Além disso, a relação entre a família e a escola, uma vez que se constitui em parceria, poderá servir como modelo para crianças e jovens de convivência cooperativa.

Em relação à cidadania, as autoras sugerem que os pais brasileiros ainda se mostram passivos e acríticos sobre o direito da criança de encontrar nesse espaço a devida formação para a cidadania, já que muitos desses pais não receberam também uma formação para seus direitos como cidadãos. Por sua vez, os professores avaliam sua tarefa educativa como superior à dos

progenitores, o que evidencia um descompasso entre os dois contextos de aprendizagem e desenvolvimento.

Caetano, Yaegashi e Deolindo (2019) acreditam no papel formador da escola e que ela pode auxiliar na sensibilização dos pais e educadores para a necessidade do acompanhamento do desenvolvimento e crescimento da criança em todos os aspectos. Parece existir um interesse por parte dos pais, mas lhes falta conhecimento. Uma perspectiva de parceria entre escola e família envolve um real interesse pela formação plena de nossas crianças. Enfim, as autoras apontam para uma articulação recíproca entre a família e a escola, e sua cumplicidade é efetivamente um produto histórico. Acreditamos ser relevante para os fins de nossa pesquisa tal realidade apontada pelas autoras, já que buscaremos analisar como é realizado o acompanhamento da vida escolar pelas famílias e sua influência no desempenho escolar. Um dado a se considerar, portanto, é se os pais têm o conhecimento necessário para realizar tal tarefa.

Para aprofundar o conhecimento de tal relação histórica e a percepção de pais e professores, Caetano, Yaegashi e Deolindo (2019) realizaram uma pesquisa com 429 sujeitos, sendo 200 pais de alunos e 229 professores da rede pública de ensino que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa 20 escolas, sendo 10 escolas pertencentes a 5 cidades do Estado de São Paulo e as outras 10 pertencentes a 5 cidades do Estado do Paraná. Foi feito um questionário fechado com as seguintes questões: o que é família para você? Qual é a função da escola?

Dentre os principais resultados, temos que, para os participantes, a família é um grupo de pessoas que partilham a vida e o afeto, bem como têm a função de transmitir valores, opções essas compartilhadas entre pais e professores. As autoras apontam que diferentemente das gerações passadas, que pensavam bastar ser pai e mãe para saber educar, as gerações contemporâneas reconhecem a necessidade de um apoio externo para bem cumprir a sua função.

Em relação à função da escola, professores e pais também parecem concordar que a escola é espaço de formação para cidadania e que tem como função social a transmissão do conhecimento construído pela humanidade. Dessa forma, conforme os resultados da pesquisa, as representações dos pais sobre a escola são ainda carregadas de um ideário cultural propagado pela escola que, por sua vez, estabelece uma relação com as famílias que promove a discriminação das camadas populares (CAETANO; YAEGASHI; DEOLINDO, 2019). Nesse contexto, as autoras entendem que, como proposta de intervenção, é preciso valorizar e cuidar da organização das reuniões de pais, uma vez que se trata da forma mais usual de encontro de pais e professores.

Caetano, Yaegashi e Deolindo (2019) afirmam que, para se pensar em boas práticas em reuniões de pais, é necessária a superação de erros comuns tais como a culpabilização das famílias pelo fracasso escolar ou por problemas de comportamentos da criança. É necessária também a superação de conceitos do senso comum, como a ideia de que toda família tem deixado sua responsabilidade para a escola. É preciso ainda superar julgamentos preconceituosos tais como a categorização de pais presentes e pais ausentes, em que pais presentes são os responsáveis por alunos considerados com bom desempenho escolar, e pais ausentes são pais de alunos com dificuldades de aprendizagem. É preciso se atentar às justificativas pela ausência da família nas reuniões de pais que muitas vezes podem ser justas. Alertam ainda para uma visão romântica dos pais com a ideia de que a escola pode mudar suas atitudes na educação de seus filhos e que essa mudança só ocorrerá por meio da intervenção escolar.

Segundo as autoras, é preciso que a reunião de pais seja um espaço que acolha as famílias em todas as suas condições, sem reservas. Outro aspecto relevante é que sejam momentos coletivos de trocas e diálogos breves: o tempo deve ser o necessário para cumprir os objetivos da reunião. Enfrentar os conflitos como reais oportunidades de convívio entre família e escola se torna uma proposta relevante para o desenvolvimento afetivo.

Uma contribuição importante para os fins de nossa pesquisa também é apresentada por Setton (2002) quando discute a relação de interdependência das instâncias educativas. Para a autora, a educação no mundo moderno não conta apenas com a participação da escola e da família. Outras instâncias, como a mídia, despontam como parceiras nas ações pedagógicas, embora com diferentes propostas, haja vista são instâncias distintas e heterogêneas.

Nessa perspectiva, Setton (2002) compreende o processo de socialização como um espaço plural de múltiplas relações sociais, um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre as instituições e os agentes sociais, posicionais de acordo com a sua visibilidade e os recursos disponíveis. Trata-se, portanto, de um fenômeno histórico complexo e temporalmente determinado.

Setton (2002) considera inapropriado conceber um modelo único de família, de escola e de mídia e afirma que, por possuírem naturezas específicas, são responsáveis pela condução e difusão de patrimônios culturais diferentes entre si. Ao mesmo tempo, a autora acredita existir uma relação de interdependência entre essas instituições educativas e em seu estudo busca analisar o processo de socialização, considerando a emergência de uma nova configuração cultural em que as identidades sociais passam por um processo de construção mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores e referências culturais que configuram

uma forma permanente e dinâmica de relação. Família, escola e mídia são compreendidas pela autora não como estruturas que pressionam umas às outras, mas como instâncias constituídas por agentes que se pressionam mutuamente no jogo simbólico da socialização. Por isso, é fundamental compreender o arranjo variado, a relação de forças e o equilíbrio entre elas a partir da experiência de socialização de sujeitos particulares.

Nesse sentido, com a intenção de romper com a ideia de que as instituições socializadoras e seus agentes são antagônicos, a autora faz uso do conceito de configuração e passa a compreender a relação entre eles a partir da interdependência, que pode ser de aliados ou de adversários, de continuidade ou de ruptura. Portanto, pensar a relação entre a escola, a família e a mídia, com base no modelo de configuração, requer compreender uma relação dinâmica criada pelo conjunto de seus integrantes, seus recursos e trajetórias particulares e, ao mesmo tempo, as relações de poder entre essas três instâncias, considerando certo equilíbrio de forças no mundo contemporâneo, já que a interdependência funcional entre elas é uma condição para a socialização dos sujeitos.

Nesse processo de socialização, a família é compreendida a partir de dois enfoques: uma abordagem psicológica e como responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural. Na abordagem psicológica, a família é compreendida como um espaço de relações identitárias e identificação afetiva e moral, pautadas em relações de autoridade, observando-se hierarquias internas a partir dos modelos geracionais ou de gênero. Trata-se de um espaço de convivência sanguínea e afetiva em que se modela uma subjetividade, que se toma contato com as primeiras formas simbólicas de integração social. Os valores familiares, inicialmente são tomados como absolutos e, por isso, se tornam os mais permanentes no processo de socialização. Já como responsável pela transmissão de um patrimônio cultural, a família, de origem privilegiada ou não, transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso. É nela que a identidade social do indivíduo é forjada.

Setton (2002) considera um fenômeno universal a família ser uma instituição que evolui conforme as conjunturas socioeconômicas. Não se trata de um agente passivo, evidenciado pelo seu poder de adaptação e resistência em face às mudanças em cada período. Era comum, no século XIX e XX falar em crise da família. No entanto, na década de 1990 surgiu a concepção da família contemporânea forte e resistente, com novos modelos de convivência que apontam para uma nova configuração entre seus membros.

A tendência atual, explica Setton (2002) é “analisar as relações de convivência, os sentimentos, as representações sobre casais e filhos em situação de igualdade” (p. 112). O modelo familiar vem ao longo de algumas décadas vivendo transformações graduais e

profundas. Dois fatos se tornam relevantes para essas transformações: a inserção da mulher no mercado de trabalho e o aumento do número de separação dos casais. Nesse contexto de transformações, a autoridade familiar como primeira forma de respeito a uma instância ligada à tradição sofre questionamentos com a emergência de um novo padrão de convivência e referência identitárias.

Por isso, Setton (2002) considera essencial que a família, como importante elemento na determinação dos destinos pessoais e sociais, nas trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos, seja compreendida em sua heterogeneidade de configurações familiares, sua diversidade de recursos e posicionamentos sociais. Devem ser consideradas ainda a diversidade de comportamentos e as relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras.

Por sua vez, a escola, segundo Setton (2002), sempre foi vista como “responsável pela transmissão de um saber consagrado, útil para a manutenção de uma ordem baseada na divisão do trabalho social” (p. 112). Setton (2002) explicita a ambiguidade da função social da escola, uma vez que a mesma, sempre apresentou a tendência de introduzir barreiras entre seus níveis e respectivos públicos, ao mesmo tempo em que é responsável pela expansão do acesso ao conhecimento que ainda fica restrito a poucos.

Na contemporaneidade, se identifica uma complexidade maior no interior do sistema escolar. Setton (2002) explica que anteriormente a escola era regulada de maneira muito firme com públicos e projetos educativos homogêneos e hoje, com a massificação escolar, embora todos tenham oficialmente acesso a ela, as trajetórias estudantis e o uso do saber escolar variam de acordo com as experiências de vida dos alunos. Já no início do século XXI, segundo Setton (2002) a diversidade de expectativas e aspirações dos estudantes mesclam-se à heterogeneidade das propostas educativas de escolas e professores. Enfim, para a autora o sistema escolar contemporâneo se caracteriza por uma contraditória hierarquia interna, se enfraquece como agência de socialização e responde e serve de forma fragmentada às expectativas diferenciadas do seu público. Dessa forma, a escola não deixa de ser a instituição do saber e da construção do conhecimento, mas perde seu papel organizador, uma vez que já não detém o monopólio das referências identitárias.

Setton (2002) traz para o campo das instituições educativas as instâncias midiáticas de socialização que são, por definição, multiformes. A cultura de massa é responsável pela circularidade de uma gama variada de imagens, códigos e conteúdos que se organizam de forma interdependente aos valores escolar e familiar.

O que interessa ao nosso estudo, em termos de cultura de massa, é que a mesma ao circular informação e entretenimento, transmite também valores e padrões de comportamentos diversificados. A nosso ver, é papel da escola transformar esses conhecimentos prévios que os alunos obtêm através das diferentes mídias em ampliação e construção do conhecimento. Além disso, podemos considerar o caráter pedagógico da cultura de massa, que como afirma Setton (2002) com sua ampla circularidade de bens culturais juntamente com a difusão das informações contribuem para as novas formas de interação educativa. Os parâmetros para o sujeito orientar suas práticas e ações já não são mais exclusivamente locais, presentes na escola e na família. As experiências pessoais e coletivas vivenciadas não são mais definidas a partir de experiências próximas ao espaço e ao tempo. Ao contrário, sofrem influências de modelos construídos em contextos fisicamente distantes e dispersos, estimuladas por referências pulverizadas, mas apropriadas por todos, sujeitos aos condicionamentos sociais e ao universo familiar e escolar, produto segundo a autora, de uma interdependência das agências de socialização.

Em relação às diferenças de acesso aos bens da cultura e do conhecimento, Setton (2005) aduz que aos mais privilegiados é conferido um poder real e simbólico que os habilitam a apresentar um melhor desempenho escolar. Esta autora se fundamenta no conceito de “capital cultural” de Bourdieu (1982) e explica que as classes populares não estão fora das disputas e dos conflitos de ordem cultural. Entretanto, é esse conceito que o autor lança mão como uma hipótese indispensável para explicar a desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais. Em seus estudos, o autor também explicita uma relação estreita entre algumas variáveis pertinentes ao perfil da família e o sucesso escolar dos seus filhos. Leciona que além da formação cultural dos antepassados da primeira e segunda gerações e do local de residência da família (centro ou periferia) é necessário considerar

[...] o ramo do estudo secundário (profissionalizante ou propedêutico), o tipo de estabelecimento de ensino (público ou privado) do estudante, bem como para o modelo demográfico da família e o sentido da trajetória social (ascendente ou descendente) do chefe do grupo familiar, como variáveis importantes e fortemente relacionadas com o sucesso educacional dos estudantes (SETTON, 2005, p. 78-79).

Nenhuma dessas variáveis, contudo, desempenharia isoladamente um fator determinante. Como se vê, o autor indica que cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um capital cultural e certo *ethos* familiar predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento escolar. Esses dois elementos – capital cultural e um *ethos* familiar – são importantes para se alcançar o sucesso acadêmico.

Outro fator destacado é a estabilidade econômica: certa distância das emergências da sobrevivência material. Setton (2005) observou em sua pesquisa que embora o fator econômico não seja uma constante entre as famílias investigadas, está bastante presente uma reserva financeira: alguns com casas próprias, outros com salários pequenos sempre disponíveis, ajuda de familiares, duplas jornadas de trabalho para ambos os pais foram circunstâncias encontradas pela autora.

Não obstante, Setton (2005) acrescenta outro fator gerador de estabilidade: as condições e disposições dialógicas, uma estabilidade de natureza psicológica que garanta uma estrutura familiar com relações predispostas ao diálogo, a conversas, a abertura para troca de experiências, bem como relações que valorizem o bem-estar psicológico, a segurança afetiva, o reconhecimento de emoções e dificuldades ao longo da trajetória de crescimento dos filhos. A autora identificou que o incentivo, o empenho, o crédito dado aos filhos com trajetória acadêmica valorizada (pela escola/ou não) foram relevantes e favoreceram a autoestima dos sujeitos por ela investigados. Alerta, no entanto, que mesmo considerando as condições de estabilidade material e psicológica requisitos de igual importância, acredita que os mesmos não caminhem juntos ou coexistam simultaneamente, sendo apenas uma possibilidade.

Por último, Setton (2005) recorre aos dados apresentados por Lahire (1997) e reflete sobre as formas familiares de acesso à cultura, enfatizando os hábitos de leitura e escrita das famílias e ao mesmo tempo reconhecendo os efeitos de longo prazo que os aprendizados precoces oferecem para os processos de socialização. Todavia, é necessário estar atento às formas de se relacionar com a cultura, a transmissão, a apreensão e apropriação dessa herança. Setton (2005) chama a atenção para a cultura geral não somente a cultura escrita e indica como tal, a cultura visual, midiática, a cultura da rua e das vivências experimentadas virtualmente. Essa cultura questiona o monopólio do saber de uma cultura escolar e letrada. A autora constatou em sua pesquisa que a cultura da mídia surgiu nos depoimentos como um importante elemento que potencializa uma pré-disposição familiar ao sucesso escolar. Há uma particularidade da realidade cultural/educacional da modernidade vivida por esses estudantes que põe à disposição de todos um saber, embora não tendo todos as mesmas condições de apropriação. Nesse sentido, a evolução técnica amplia nossa sensibilidade perceptiva e cognitiva e oferece novas condições de apropriação e recepção de representações e conhecimentos sobre o mundo. Setton (2005) indica que a cultura das mídias tem a capacidade de potencializar, em continuidade ou em ruptura, disposições com relação ao aprendizado adquiridas previamente no ambiente familiar ou escolar, trazendo uma complexidade e ambiguidade para o universo da educação.

Setton (2005) apresenta como sujeitos de sua pesquisa 10 alunos e algumas de suas mães. Foram realizadas entrevistas com o objetivo de compreender a articulação das configurações familiares e o sucesso escolar apresentado. Os alunos escolhidos eram de contextos familiares de baixa renda e escolaridade que apresentavam uma trajetória acadêmica de sucesso, uma vez que chegaram ao ensino superior em uma universidade pública e em cursos de elite (SETTON, 2005).

O grupo de alunos era composto de seis homens e quatro mulheres. Trata-se de um grupo heterogêneo e duas das alunas vinham de lares com uma estabilidade socioeconômica capaz de marcar suas vidas. Os outros, sem exceção, vinham de círculos sociais bastante humildes. Dois estudantes frequentaram escolas particulares ao longo da educação básica, ao passo que os demais são oriundos de escola pública. Para os homens, a experiência de um curso técnico no Ensino Médio foi algo significativo. A maior parte deles, já teve outras experiências no ensino superior ou amargou alguns anos nos cursinhos para vestibular. Quase todos tinham como seu único espaço de entretenimento a rua, o esporte e a TV, lazeres domésticos e bastantes econômicos. Destaca-se a figura materna e o constante diálogo com os seus filhos, ao passo que a figura paterna quase não é comentada. Destaca-se também a importância dos irmãos mais velhos e suas experiências. Setton (2005) chama a atenção também para o pequeno estímulo acadêmico dos professores nessa trajetória, assumindo um papel secundário na vida dos alunos pesquisados. Por isso, a autora afirma que a construção dessa trajetória foi feita por eles mesmos, a partir de modelos exteriores à escola e à família. “Desta, contaram com o apoio econômico, psicológico e pedagógico, o que já não é pouca coisa” (SETTON, 2005, p. 89).

Como evidências empíricas, Setton (2005) observou as articulações de sentido entre as estratégias pedagógicas identificadas nos depoimentos dos entrevistados e constatou que o acesso ao saber informal midiático em ambientes familiares dóceis à cultura escolar, ampliou o referencial cultural dos alunos, potencializando um melhor desempenho escolar. Nesta perspectiva, é forte a presença das mídias como provedora de informações e com o potencial de promover um novo capital cultural, ora substituindo a escola, ora entretendo, mas assumindo um papel educativo, o que de fato, corrobora a ideia hipotetizada por Setton (2005) de que as mídias desempenham um importante papel na trajetória acadêmica desses alunos, sobretudo, quando aliada às estratégias pedagógicas tradicionais. Ao mesmo tempo, a autora explicita que é possível observar várias situações que algo é construído, sem nenhuma intenção pedagógica.

Em vias de conclusão, Setton (2005) aponta as mídias como um capital cultural diferente do apresentado por Bourdieu –, uma herança específica e objetivada em diplomas e práticas culturais legitimadas – mas como um conhecimento não escolar, mais amplo, pulverizado e

heterogêneo, um recurso para enfrentar novos desafios e vencer os limites de uma experiência estreita relativa a um universo familiar e escolar. Trata-se, portanto, de um capital cultural dos desfavorecidos, apreendido informalmente em heterogêneas experiências e notadamente em contato com as informações apresentadas pelos meios de comunicação de massa. Setton (2005) contraria, dessa forma, as pesquisas que generalizam os efeitos maléficos da mídia no mundo atual.

No entanto, existem ainda muitos desafios para a grande maioria das pessoas ao se tratar do uso das diferentes mídias como facilitadora da aprendizagem. De fato, com os meios de comunicação é possível democratizar de forma ampla o acesso a informação. Contudo, a grande questão que apontamos é como transformá-la em conhecimento ou, simplesmente, ter a capacidade para uma análise crítica para discernir aquilo que é real daquilo que é uma *fake news*. Entendemos como importante a perspectiva apresentada por Setton (2005) sobre o uso das mídias para a construção do conhecimento e, por isso, discorremos sobre sua pesquisa em nosso estudo, todavia, a nosso ver, há diversos paradoxos em relação ao acesso a informação e a construção do conhecimento para serem superados. Além disso, na maioria das vezes, as mídias são transmissoras de informações e, os sujeitos, meros receptores. Fazer uso das diferentes mídias para o processo de ensino e aprendizagem, a nosso ver, ainda é um grande desafio para as escolas. Percebemos alguns avanços, contudo, para a maioria da população brasileira e para as várias escolas e famílias, vários desafios ainda precisam ser superados para se vivenciar na realidade aquilo que Setton (2025) conclui com sua pesquisa, principalmente a problematização das informações veiculadas pelos meios de comunicação de massa em discussões no espaço de sala de aula, conectando os diferentes vértices da realidade com os conteúdos curriculares e os transformando em conhecimento.

Esses diferentes vértices apresentados sobre o sucesso e fracasso escolar em famílias de baixo nível de escolaridade e de renda (GOBBI, 2008); os estilos parentais e o suporte e recursos presentes no ambiente familiar (ALVES, *et al.* 2013; BAGGIO, 2010); relações interpessoais e conflitos na relação família-escola (CAETANO; YAEGASHI; DEOLINDO, 2019); relações de interdependência das instâncias educativas e o acesso aos bens da cultura e do conhecimento (SETTON, 2002; SETTON, 2005) nos permitirão ampliar as discussões sobre os objetivos de nossa pesquisa, uma vez que apontam dados relevantes sobre o desempenho escolar e os diferentes contextos familiares e escolares de alunos considerados com bom desempenho escolar bem como dos avaliados com dificuldades de aprendizagem. Nossa intenção é a partir desses referenciais buscar compreender e ampliar a discussão em torno do tema que enfrenta divergentes posicionamentos e, muitas vezes, na prática e na rotina escolar, a atuação de

profissionais da educação se reduz a estigmas e preconceitos que levam a criança que não aprende a perpetuar o insucesso na vida acadêmica. Pretendemos, enfim, contribuir com as discussões para superar esses desafios e buscar apresentar meios que favoreçam a aprendizagem e a participação das famílias na vida escolar dos alunos. Por outro lado, queremos apresentar dados que ajudem as escolas na orientação às famílias para um melhor acompanhamento e orientação da vida escolar dos seus respectivos filhos.

2.2 Concepções de dificuldades de aprendizagem e duas implicações no desempenho escolar

Há muitas divergências e conflitos em relação à conceituação do termo dificuldades de aprendizagem entre os profissionais de educação. Concorre para isso uma variedade de termos descritivos e etiológicos, além da diversidade de profissionais que podem abordar a temática e que constroem suas concepções a partir de suas próprias áreas de estudo e formação: psiquiatria, neurologia, pediatria, psicologia, assistência social, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, orientação educacional, psicopedagogia e educação. É comum entre profissionais da mesma área e de diferentes áreas não existir uma clareza na diferenciação entre os termos transtornos, distúrbios, problemas e dificuldades. Todavia, sem exceção, parece haver concordância no que se refere à afirmação de que nenhuma dessas concepções é neutra e que a existência dessas obscuridades e incertezas podem ser decorrentes de lacunas nas condições oferecidas para o processo de aprendizagem (SOARES, 2012).

O fato é que a educação sofre os impactos dessas divergentes concepções e, no decorrer de sua história, a imprecisão do termo dificuldades de aprendizagem explicitou as discussões sobre o que se considera como “aprender e ensinar”, suas dificuldades e suas possibilidades. É relevante, portanto, lançarmos um olhar para a construção histórica do conceito de dificuldades de aprendizagem, uma vez que o mesmo sofre diferentes e divergentes influências.

Desde os primórdios da humanidade, há relatos de que aqueles que eram diferentes e não atendiam aos padrões estabelecidos eram marginalizados. Em algumas civilizações, essa marginalização se apresentava com requintes de crueldade: na Índia Antiga, eram jogados no rio Ganges; em Esparta, na Grécia Antiga, eram considerados monstros e deformados, por isso jogados do monte Taijeto; pais velhos e doentes eram mortos pelos seus próprios filhos e entre os celtas e em tribos indígenas na América, os velhos e os incuráveis eram abandonados, assim como os recém-nascidos desgraçados eram sacrificados. Na idade Média, pessoas com necessidades especiais representavam o castigo, a imperfeição (SILVA, 2003).

Com o avanço das ciências, surgem novas discussões e um novo olhar começou a ser construído. Em relação às dificuldades de aprendizagem, Silva (2003) localiza a origem dessa discussão no final do século XIX, na Europa, e nos anos 30 do século XX, no Brasil, quando se dá a instauração da escolaridade obrigatória, que traz consigo um paradoxo: por um lado, confere um dos direitos do cidadão, o direito social à instrução; por outro, não lhe confere igualdade de oportunidades, pois já no âmbito escolar há um processo de seleção que acentua as diferenças culturais e diminui as chances de sucesso das crianças de classes menos favorecidas. Soares (2012) aponta ainda que indivíduos com perfis e modalidades de aprender que escapavam dos padrões da normalidade, da linearidade convencionalmente esperada sofreram diversas restrições e o processo e as possibilidades de aprendizagem ficaram comprometidos.

Cruz (1999) explica que esse momento da história das dificuldades de aprendizagem foi nomeado como fase da fundação e é predominantemente marcado pela abordagem organicista. Essa fase que vai de 1800 a 1930 e tem um predomínio do interesse médico pela área. Por isso, ainda hoje, termos da área médica – distúrbios, anormalidade, disfunção cerebral mínima, disgrafias, afasias, dislexias e outros, sempre associados a fatores orgânicos tais como problemas cerebrais, traumatismos e deficiência cerebral – são utilizados para definir as dificuldades de aprendizagem.

Esse predomínio de fatores orgânicos está diretamente relacionado ao histórico das dificuldades de aprendizagem, que carrega como herança os estudos neuropsicológicos de adultos que perderam a habilidade para falar, ler, escrever ou calcular depois de sofrerem uma lesão cerebral. Também se deve ao fato de que tais estudos se voltaram para crianças que falhavam no normal desenvolvimento das habilidades da linguagem ou da leitura (Cruz, 1999).

Ainda dentro do contexto histórico, Soares (2012) faz uso das concepções de deficiência, haja vista que tais ideias parecem estar cristalizadas nas falas e nas práticas pedagógicas atuais. Cada etapa da história foi marcada pela ressignificação de concepções e cada período teve intensa singularidade, carregando consigo ideias, conceitos e pré-conceitos. Para Soares (2012), embora situadas em outro tempo/espaço, tais concepções estão intrínsecas de uma forma sutil ou mais evidente nas definições atuais de dificuldades de aprendizagem e, de certa forma, evidenciam uma estreita ligação entre as nomenclaturas deficiência e dificuldade. Cinco concepções demarcaram o estudo das deficiências ao longo da história e imprimiram em cada época características próprias.

A primeira delas é a concepção preformista, que segundo Fonseca (1995), é caracterizada pela superstição e pela mística com o predomínio de uma visão teocêntrica de

mundo, na qual a deficiência era associada às forças sobrenaturais, como dádivas ou castigos de Deus (força do bem) ou do demônio (como força do mal). É um período marcado pela seleção natural, pela seleção biológica dos espartanos que eliminavam crianças malformadas ou deficientes como apresentamos previamente, pelo conformismo piedoso do cristianismo e pela segregação gerada pelos exorcistas e esconjuradores da Idade Média.

Com o Renascimento há um fortalecimento da visão antropocêntrica e gradativamente as concepções sobre deficiência adquirem caráter científico com foco na deficiência mental. Nesse período, as pesquisas no campo da medicina geral se tornaram influentes contribuições para a compreensão da etiologia das deficiências. Era o substrato biológico do sujeito que determinava a causa da deficiência ou da normalidade.

Com o advento da Revolução Industrial no século XVIII, surge a ideia do corpo produtivo e as concepções de deficiência sofrem influências das questões sociais, sobretudo, pelo impacto desses quadros sobre a produtividade da mão de obra e pelo ônus que acarretavam ao estado. Instalou-se uma relação de reciprocidade entre os aspectos sociais e os biológicos da anormalidade.

Nasce uma nova concepção, a envolvimentoalista fundamentada no empirismo que propunha que o conhecimento resulta da influência direta do meio e através das experiências do indivíduo, das sensações, opondo-se a visão racionalista e inatista até então predominante.

O crescimento desenfreado das produções urbanas no século XX levou ao aumento das demandas da escola (Soares, 2012). Surgem novos estudos da neurologia em relação às patologias do cérebro e uma maior valorização das ciências humanas e sociais, principalmente a psicologia e a sociologia.

De acordo com Soares (2012), estudos como os de Freud (1856-1939) sobre a psicanálise, imprimiram novas ideias acerca da deficiência com maior compreensão das diferenças, ainda que de forma dicotômica: saúde/doença, normalidade/anormalidade, capacidade/incapacidade. É nessa época que surgem as escolas especializadas e as classes especiais.

Por sua vez, a concepção interacionista, apresenta como pressuposto que quanto mais interações entre sujeito e o meio, mais significativas seriam as habilidades mentais, sensoriais e motoras. As abordagens de Piaget (1896-1980), sobre o sujeito epistêmico e o sujeito psicológico e de Vygotsky (1896-1934) sobre o sujeito histórico servem como referência para essa linha de pensamento em que o indivíduo passa a ser percebido como o sujeito do processo de aprendizagem, uma vez que são consideradas as suas possibilidades de interagir e aprender, mesmo que apresente algumas dificuldades em seu processo cognitivo. Essa concepção propõe

um diálogo entre as várias áreas do conhecimento, em favor do indivíduo, visando à melhoria na qualidade das interações e na aprendizagem. A deficiência é vista sob o prisma da complexidade nos processos de aprendizagem e a diversidade como característica básica dos indivíduos.

Por último, a mobilidade cognitiva representa a concepção mais recente sobre a deficiência e faz uso de Feuerstein (1921-2014) como aporte teórico, que pauta seus estudos na capacidade que os sujeitos têm de se adaptar a novos estímulos, de modo estrutural e abrangente sob o domínio das funções cognitivas que passam a proporcionar maior desenvolvimento e maior possibilidade de aprendizagem. Traz como novo paradigma para a educação o investimento nas possibilidades de aprendizagem do sujeito e não se restringe ao que lhe falta, a seus déficits e dificuldades.

As teorias sobre as dificuldades de aprendizagem são controversas e mesmo com um grande potencial de investigação continuam a ser complexas. Como se evidenciou nesse breve histórico tais teorias sofrem influências de diferentes modelos: médico, psicológico, social e educacional, o que traz grandes dificuldades para a definição e delimitação desse campo.

No Brasil, soma-se a essas dificuldades o fato apresentado por Carvalho, Crenitte e Ciasca (2007) que afirmam ter ocorrido um equívoco na tradução do termo “*Learning Disabilities*”, traduzido para o português como dificuldades de aprendizagem, quando na verdade, se refere aos distúrbios de aprendizagem. Por isso, muitas pesquisas nacionais sobre o tema (Sito, 2001; Saravali, 2003; Osti, 2004; Soares, 2012) defenderam equivocadamente que a expressão “dificuldade de aprendizagem” foi utilizada pela primeira vez durante o encontro ocorrido em 1963 da então fundada Associação para crianças com dificuldades de aprendizagem, que a partir de 1989, passou a se chamar Associação de dificuldades de aprendizagem da América. Embora o termo “*Learning Disabilities*” já havia sido utilizado por Kirk em 1962 em uma de suas publicações, esse evento representa um marco histórico para o estudo sobre os distúrbios de aprendizagem e não sobre as dificuldades de aprendizagem como apontaram os autores supracitados. Osti (2004) explica que a iniciativa desse encontro partiu de pais que compartilhavam em comum ter algum filho que manifestava dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura. Por isso, convocaram em 06 de abril de 1963, médicos, neurologistas e psicólogos que se reuniram em um hotel de Chicago. As premissas apresentadas nessa conferência forneceram as estruturas de legislação, teorias, procedimentos de diagnóstico, práticas educacionais, modelos de pesquisa e treinamento. Em busca de um consenso para nomear tal categoria, refletindo tanto a heterogeneidade quanto a homogeneidade das características observadas nas crianças, o termo “*Learning Disabilities*” presente no título do

artigo da conferência do Dr. Samuel Kirk foi selecionado. Em seu livro “A Educação da criança Excepcional” Kirk (*apud* Soares, 2012) propõe que

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um retardamento, transtorno, desenvolvimento lento em um ou mais processos da fala, da linguagem, leitura, escrita, aritmética e outras áreas escolares, resultantes de um *handicap* causado por uma possível disfunção cerebral e/ou alteração emocional ou condutural. Não é resultado de retardamento mental, de privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais (2012, p. 33).

Fica evidente que Kirk se refere ao distúrbio de aprendizagem, haja vista a disfunção cerebral é citada para explicá-la, não se tratando assim de dificuldade de aprendizagem como traduzido por Soares (2012). Essa pode ser uma das realidades que justificam o fato dos termos dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem serem empregados como sinônimos por diferentes profissionais. Esse parece ser o entendimento apresentado por Carvalho, Crenitte, Ciasca (2007) que alertam para o equívoco de não considerar a diferença entre distúrbios de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, uma vez que, pode-se levar a uma concepção errônea da dificuldade de aprender. Isso ocorre devido a interpretação incorreta do termo distúrbio de aprendizagem que na literatura, muitas vezes, aparece como sinônimo de dificuldade escolar, problema de aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem, até mesmo pela tradução errada do termo *learning disabilities*. Atualmente, observamos que a tradução mais adequada para *learning disabilities* seria distúrbios de aprendizagem ou o termo utilizado no Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, DSM-5 (2014), que neste caso, é Transtorno Específico da Aprendizagem. Trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão. Envolve leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço, além de apresentar dificuldade para compreender o sentido do que é lido. Há dificuldade para ortografar, para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo, dificuldade com a expressão escrita e no raciocínio. Tal quadro normalmente tem início durante os primeiros anos da escolarização formal, contudo precursores, porém, como atrasos ou déficits linguísticos, dificuldades para rimar e contar ou dificuldades com habilidades motoras finas necessárias para a escrita costumam ocorrer na primeira infância, antes do início da escolarização formal. O transtorno específico da aprendizagem distingue-se de variações normais no desempenho acadêmico devido a fatores externos tais como a falta de oportunidade educacional, educação

escolar consistentemente insatisfatória, aprendizagem em uma segunda língua, uma vez que as dificuldades para aprender persistem na presença de oportunidade educacional adequada, exposição à mesma educação escolar que o grupo de colegas e competência no idioma da educação escolar, mesmo quando este é diferente da língua materna do indivíduo. Os transtornos são codificados de acordo com os domínios e sub-habilidades acadêmicas prejudicados: com prejuízo na leitura ou dislexia, com prejuízo na expressão escrita e prejuízo na matemática ou discalculia.

De acordo com a gravidade, pode ser considerado leve, moderado ou grave. No caso da leve, o sujeito apresenta alguma dificuldade em aprender habilidades em um ou dois domínios acadêmicos, mas com gravidade suficientemente leve que permita ao indivíduo ser capaz de compensar ou funcionar bem quando lhe são propiciados adaptações ou serviços de apoio adequados, especialmente durante os anos escolares. Na moderada, há dificuldades acentuadas em aprender habilidades em um ou mais domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo se torne proficiente sem alguns intervalos de ensino intensivo e especializado durante os anos escolares. Algumas adaptações ou serviços de apoio por pelo menos parte do dia na escola, no trabalho ou em casa podem ser necessários para completar as atividades de forma precisa e eficiente. Já na grave, persistem dificuldades graves em aprender habilidades afetando vários domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo aprenda essas habilidades sem um ensino individualizado e especializado contínuo durante a maior parte dos anos escolares. Mesmo com um conjunto de adaptações ou serviços de apoio adequados em casa, na escola ou no trabalho, o indivíduo pode não ser capaz de completar todas as atividades de forma eficiente.

Silva e Capellini (2013), também alertam para não se utilizar transtorno de aprendizagem como sinônimo de dificuldades de aprendizagem, haja vista que a dificuldade é um termo mais global e abrangente e envolve causas relacionadas ao sujeito que aprende, aos conteúdos pedagógicos, ao professor, aos métodos de ensino e ao ambiente físico e social da escola. Já o transtorno de aprendizagem se caracteriza pela presença de disfunção neurológica ou hereditária que altera o processamento cognitivo, linguístico, auditivo e visual causado por um funcionamento cerebral atípico, gerando insucesso na escrita, na leitura e no cálculo matemático, áreas acadêmicas que necessitam de decodificação ou identificação de palavras.

Contribuição importante nos oferece Osti (2010) ao diferenciar dificuldades e distúrbio. Conforme a autora, atualmente se tem o conhecimento suficiente para não mais haver confusão terminológica entre os dois termos, sendo que as dificuldades de aprendizagem configuram uma entidade distinta, heterogênea, podendo acontecer ao longo da vida das pessoas, mas não se

constituindo, necessariamente, como uma condição permanente. A presente pesquisa lança mão desse pressuposto defendido por Osti (2010) acreditando que o termo dificuldades de aprendizagem é mais amplo e pode abordar diferentes problemas apresentados durante o processo de aprendizagem, que se manifestam em decorrência de fatores variados, tanto endógenos quanto exógenos. Por isso, as dificuldades de aprendizagem podem ser trabalhadas na escola e decorrem de problemas como falta de estimulação, motivação, inadaptação, ou seja, problemas não somente voltados ao aluno, mas que interferem em sua aprendizagem. Por sua vez, o distúrbio envolve uma disfunção específica, geralmente neurológica ou orgânica com alterações no sistema nervoso central. Por isso, é um problema mais intensificado, envolvendo um maior comprometimento por estar vinculado a questões neurológicas e orgânicas, exigindo acompanhamento específico.

Osti (2010) salienta ainda que as diferentes linhas teóricas definem dificuldade de aprendizagem de acordo com a sua área de atuação. A autora apresenta diferentes vocábulos utilizados por alguns autores, entre eles “dificuldade de aprendizagem, dificuldade na aprendizagem, dificuldades escolares, problemas de aprendizagem, problemas na aprendizagem” (Osti, 2010, p. 50). Essas diversas terminologias, contudo, acabam por acentuar ainda mais a confusão na compreensão do conceito. Vale ressaltar que o termo utilizado neste estudo é “dificuldades de aprendizagem” nos referindo a perspectiva defendida por Osti (2010) e que já especificamos anteriormente.

No Brasil, pesquisas vêm sendo realizadas sobre o tema. Mazer, Dal Bello e Bazon (2009) apresentaram como objetivos do seu estudo, uma revisão da produção científica acerca dos trabalhos publicados na literatura nacional que abordam as definições, consequências, fatores de risco associados em crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem no início da etapa escolar. Sobre as definições de dificuldades de aprendizagem, corroboram os estudos já citados e afirmam não existir o consenso na literatura. Apresentam duas perspectivas, a orgânica e a educacional. Na perspectiva orgânica, as dificuldades de aprendizagem são compreendidas como desordens neurológicas que interferem na recepção, integração ou expressão de informação e são manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, habilidades matemáticas ou habilidades sociais. Já na perspectiva educacional, as dificuldades de aprendizagem sugerem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, escrita ou cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais e, por isso, não devem ser tratadas como se fossem insolúveis, mas como desafios que fazem parte do próprio processo de aprendizagem. Os estudos analisados pelas autoras, ao apresentarem uma perspectiva orgânica para as dificuldades de aprendizagem, parecem

confirmar a confusão e a não distinção entre os termos distúrbios e dificuldades de aprendizagem.

Os resultados da pesquisa apontaram que a maioria dos estudos aborda a dificuldade de aprendizagem como fator de risco para problemas psicossociais – baixa autoestima, déficit de habilidades sociais, problemas de comportamento, comportamentos antissociais ou inadaptação social. Observam ainda que a dificuldade de aprendizagem pode não aparecer como fator de risco isolado, mas, associada a problemas socioemocionais e comportamentais, ambiente familiar repleto de adversidades e/ou a associação entre esses fatores de risco. Por outro lado, como fatores de risco para o desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem apontam: déficit de habilidades sociais, baixa autoeficácia, ausência do desenvolvimento de consciência fonológica, expectativas negativas dos professores. As autoras enfatizam, contudo, que uma criança que passa por dificuldades de aprendizagem, provavelmente já passou por diversas cadeias de circunstâncias desfavoráveis ao seu desenvolvimento e, por sua vez, se essa dificuldade de aprendizagem persistir poderá acarretar novos prejuízos psicossociais e um grande desafio na identificação dos fatores como causa e consequência.

Oliveira (2012) investigou as tendências da pesquisa educacional no Brasil que se refere às dificuldades de aprendizagem. Ela analisou 183 resumos de teses e dissertações que abordaram esse tema depositados no banco de teses da CAPES entre 1987 e 2010. Como parâmetro para sua análise, procurou responder às seguintes questões: quem produziu, quando foram produzidas as narrativas científicas das dissertações e teses que investigaram o fracasso escolar na perspectiva dos distúrbios de aprendizagem; de que forma foram efetivadas essas investigações; e, por último, a tendência de imputar o baixo rendimento escolar a pretensos “distúrbios de aprendizagem” prevaleceu durante o período investigado ou se a perspectiva crítica, discutida por Collares e Moysés (1999) teve maior influência sobre essa produção. Nota-se desde o início uma confusão com os termos, ora utilizando distúrbio de aprendizagem, ora, dificuldades de aprendizagem.

Oliveira (2012) parte do pressuposto que a categoria “distúrbios de aprendizagem” assumiu papel preponderante como explicação do fracasso escolar após a Segunda Guerra Mundial, principalmente nos Estados Unidos e, hoje se constitui como uma das perspectivas mais aceitas no meio educacional, sobretudo, entre os professores das séries iniciais. A partir desses pressupostos, Oliveira (2012) encontrou como resultado de sua pesquisa que 87% - 159 estudos - das produções sobre dificuldade de aprendizagem ocorreram nas instituições das regiões Sul e Sudeste, com proeminência para esta última região, e nela, o estado de São Paulo - USP, UFSCar, PUSC/SP e UNICAMP – perfazendo quase 1/3 de toda a produção brasileira

no período analisado. As regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste são responsáveis por 13% das produções, com destaque para UFPE onde foram defendidas seis produções.

Já em relação às áreas de estudo que abordaram o tema “dificuldades de aprendizagem”, Oliveira (2012) constatou que a Educação ocupa lugar privilegiado sendo responsável por 68,3% das produções, seguida pela Psicologia (16,9%) e a Saúde (8,9%). Outras áreas, apesar da baixa incidência, também pesquisaram sobre o tema, como a Biologia, a Filosofia, a Química e a Educação Física. Oliveira (2012) enfatiza ainda a baixa incidência na área de Linguística com apenas quatro produções em 24 anos.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a grande maioria dos estudos adotaram abordagens qualitativas (87%). Em relação à perspectiva teórica, houve um predomínio dos trabalhos – 96 produções – que centram os distúrbios de aprendizagem como causa do baixo rendimento escolar e 85 adotaram a perspectiva crítica, que procura evidenciar outros fatores, que não as características intrínsecas do alunado com baixo rendimento escolar. Dos 183 trabalhos analisados, 160 estavam concentrados no período de 1999 a 2010: 74 se embasaram na perspectiva crítica ao passo que 85 se apoiaram na concepção dos distúrbios de aprendizagem como fator explicativo para o baixo rendimento escolar, o que leva a autora concluir, que mesmo após a emergência da perspectiva crítica, a maior parte das produções permaneceu investigando o baixo rendimento escolar pela ótica dos distúrbios de aprendizagem. Nem mesmo na USP, berço acadêmico da perspectiva crítica, houve um predomínio dessa abordagem teórica nas produções analisadas. Embora essa realidade constatada, foi na USP e na UNICAMP que se encontrou o maior índice de trabalhos que lançaram mão da perspectiva crítica como fundamentação teórica da pesquisa. Nas áreas da Psicologia e da Saúde, apenas 11 dos 46 trabalhos analisados se fundamentaram na perspectiva crítica, o que evidencia maior resistência a essa vertente, embora duas das grandes representantes estejam a elas integrados: Maria Helena de Souza Patto, na Psicologia e Maria Aparecida Affonso Moysés, na Medicina.

Por sua vez, o estudo de Serafin e Pereira (2015) objetivou analisar as concepções de dificuldades de aprendizagem nas produções acadêmicas em educação entre o período de 2001 e 2011. A partir da análise realizada, os autores formularam três ênfases temáticas: dificuldade de aprendizagem diferente de distúrbio ou transtorno, dificuldades como distúrbio ou transtorno e fatores implicados (intrínsecos e extrínsecos). Trata-se, portanto, de um estudo descritivo, de cunho bibliográfico que parte do pressuposto que o tema da dificuldade de aprendizagem em virtude da ampliação do acesso à escola, tem sido pauta de diálogo entre os educadores e, ao mesmo tempo em que se mostram preocupados e buscam uma intervenção positiva também

manifestam insatisfação e apresentam justificativas que se expressam como preconceito, queixa e/ou encaminhamento.

Em relação à concepção de dificuldade de aprendizagem predominou em oito das doze teses e dissertações analisadas o conceito que diferencia dificuldade de distúrbio ou transtorno, o que evidencia que foi considerado que as dificuldades não estão associadas somente a fatores orgânicos ou neurológicos (intrínsecos à criança). Nessa perspectiva, as dificuldades de aprendizagem são temporárias e podem ser tratadas com acompanhamento pedagógico. Deve-se levar em conta fatores familiares, socioculturais e pedagógicos, conduzindo o aluno ao processo adequado de aprendizagem. Essas dificuldades são, assim, consideradas primárias, uma vez que não possuem em sua origem elementos neurobiológicos. Vale ressaltar que essa é a perspectiva adotada no presente estudo, uma vez que consideramos as dificuldades de aprendizagem como um processo transitório e reversível, manifestado na vida escolar, sem comprometimentos neurobiológicos e sensoriais, tratados com acompanhamento pedagógico e/ou psicopedagógico.

Serafin e Pereira (2015) explicam que tal concepção se aproxima das perspectivas de Piaget e de Vygotsky, já que esses teóricos, apesar de características diferentes, visualizam em sua teoria a importância da interação com o meio social, que pode influenciar de forma positiva ou negativa, a relação educacional. Para que seja positiva, o meio deve oferecer oportunidades que busquem superar as dificuldades emocionais, motivacionais e do próprio ensino.

Serafin e Pereira (2015) apontam que, por outro lado, aparece a concepção das dificuldades de aprendizagem como distúrbio ou transtorno. Apesar de ser a minoria – quatro trabalhos dos doze selecionados –, essa perspectiva compreende que a dificuldade de aprendizagem tem origem na própria criança, como uma anormalidade no processo cognitivo, relacionado a um mau funcionamento do sistema nervoso central (base neurobiológica). A dificuldade de aprendizagem assume, assim, um caráter patológico intrínseco à criança. Algo satisfatório é que os autores que adotaram essa concepção não se mostraram favoráveis a ela e nem a ideia de buscar culpados para os problemas relacionados ao não aprender, uma vez que tais ações desconsideram o contexto em que as dificuldades de aprendizagem são produzidas.

Em relação aos fatores implicados nas dificuldades de aprendizagem, Serafin e Pereira (2015) consideram que todos os autores analisados se referiram a esse tema, apresentando fatores intrínsecos e extrínsecos à criança e tendo como consequência o fracasso escolar e, como resultados dos trabalhos analisados, Serafin e Pereira (2015) confirmam que a concepção ainda prevalente entre professores e/ou profissionais da educação é a de que as dificuldades de aprendizagem têm sua origem somente a fatores internos à criança. Essa postura se configura

nos ambientes escolares em uma visão sintomática de doença e de dores físicas, com alterações orgânicas e neurológicas que acabam por gerar déficit cognitivo e intelectual, com prejuízos relacionados à atenção, memória, compreensão, motivação, interesse e autoconceito, entre outras. Por sua vez, como fatores extrínsecos à criança, todos os trabalhos concluíram que os aspectos familiar, social e educacional refletem no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Esses fatores externos nas obras analisadas refletem duas visões diferentes, a primeira referente ao déficit e, a segunda, à visão cultural.

Os trabalhos analisados denunciam que a visão de déficit ainda é a prevalente no contexto escolar e se referem às dificuldades de aprendizagem, como sendo atribuídas diretamente ao aluno e seu contexto imediato. Neste caso, suas famílias são tidas como desestruturadas e descomprometidas, o que se constitui em rótulos que recaem, sobretudo, às famílias menos favorecidas economicamente. Serafin e Pereira (2015) acreditam que apesar da questão familiar contribuir para a análise e compreensão das dificuldades de aprendizagem, esse aspecto isolado não pode ser utilizado no critério para diagnosticar tais dificuldades. Na visão de déficit também se considera o fator socioeconômico das famílias, uma vez que, se associa o aluno pobre como aquele que tem dificuldades de aprendizagem e, assim, isentando a escola em sua função social no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, ainda, a denúncia preponderante recai sobre o discurso dos professores que desobriga a escola quando se trata de dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes essa realidade se vincula ao fato de que o professor estabelece padrões de desempenho escolar, como, nos exemplos apresentados por Serafin e Pereira (2015) “modelo de aluno normal” e/ou “sala homogênea”, geralmente frutos da sua formação e cultura escolar. Também pode se originar a partir da frustração por não encontrar solução para tais dificuldades, seja por confusão de conceitos ou por desconhecimento do problema. A dificuldade em aprender se vincula, dessa forma, a diferentes fatores como o despreparo dos professores para ensinar, diagnósticos apressados, conteúdos curriculares desconectados com a realidade do aluno, avaliação inadequada, recursos pedagógicos precários, entre outros.

Alguns autores também analisaram as dificuldades de aprendizagem sob a ótica da epistemologia genética de Piaget. Os problemas de aprendizagem, nesta perspectiva, devem ser tratados como resultados de falhas no processo de interação do sujeito com o meio pressuposto básico do interacionismo-construtivismo (SARAVALI, 2003). Ramozzi-Chiarottino (1994), explica que as dificuldades de aprendizagem são determinadas por deficiências no aspecto endógeno do processo da cognição e que a natureza dessas deficiências depende do meio no qual a criança vive e de suas possibilidades de ação neste meio, sendo assim, depende das trocas

dos organismos com o meio, durante o período de zero a sete anos. Frente a essa realidade, apresenta quatro grupos diferentes destacando características e problemas específicos no processo de interação com o meio.

O primeiro deles, o grupo A, corresponde às crianças que desconhecem a regularidade da Natureza, uma vez, que não organizaram suas experiências no meio em que vivem. Há dois motivos para que isso ocorra: não agiram sobre o meio por viverem em condições miseráveis ou por excesso de cuidados em classes mais altas. Por isso, possuem retardo na aquisição da linguagem, a representação do mundo é caótica, têm falhas na compreensão e produção da língua materna. O grupo B é composto por crianças que possuem uma organização inadequada do real, ainda que sejam capazes de falar, operar e representar. Essas crianças confundam realidade e fantasia já que construíram a representação do mundo sem apoiar em suas próprias ações. O grupo C, por sua vez, se refere às crianças que embora organizem adequadamente o real, não estruturam suas representações em relação ao espaço, tempo e causalidade e apresentam problemas de memória além de não reter as informações. Já o grupo D é formado por crianças que não construíram as estruturas mentais em nível adequado à solicitação que a sociedade impõe às pessoas de sua idade cronológica.

Zaia (2007) afirma que muitas dessas crianças do Grupo D permanecem pré-operatórias ou iniciam a transição para o período operatório concreto em anos avançados do Ensino Fundamental e, em função da falta das operações podem vir a apresentar problemas para aprender.

Dessa forma, para Zaia (2007), as dificuldades de aprendizagem compreendem tudo que dificulta e deforma a reorganização dos conhecimentos, que está relacionada com a construção das estruturas no interior do sujeito e com as características dos objetos e suas relações. Por isso, os fatores que prejudicam a reorganização dos conhecimentos podem ser agrupados em dificuldades próprias do sujeito que aprende e dificuldades provocadas pelas circunstâncias que o envolve.

Zaia (2007) adverte ainda que é preciso estar atento à questão de que os fatores do sujeito e os fatores circunstanciais não atuam isoladamente. Se as condições físicas, neurológicas, cognitivas e afetivas podem causar problemas na aprendizagem, elas podem ser provocadas ou intensificadas pelo meio, que pode ser o lar, a escola, a comunidade, todo o espaço em que a criança vive e que propicia ou não pensar e agir, experimentar, errar, corrigir, arriscar, sem medos, sem culpas.

Por sua vez, como fatores próprios do sujeito, que também sofrem influência do meio Zaia (2007) aponta o atraso no desenvolvimento cognitivo. Trata-se de um atraso na construção

da estrutura de conjunto e demais estruturas que, por consequência, dificulta a aprendizagem em sentido amplo. Também há situações de crianças com nível geral de desenvolvimento bom, mas com defasagem na construção de uma determinada estrutura, operação ou na construção do real, que pode gerar dificuldades em áreas específicas relacionadas à operação ou estrutura em defasagem, ou, no caso da defasagem da construção do real, dificuldades na fala, organização do discurso, localização no espaço e tempo, dentre outros.

Piaget (1976) enfatiza a constante troca interindividual que intervém durante todo o desenvolvimento. Conforme um processo de socialização que se refere às relações das crianças com seus pares e com os adultos de qualquer idade. Assim, conhecer como estão as relações das crianças com os adultos presentes em seu contexto familiar, tão importante para esse processo de socialização e para os aspectos cognitivos e emocionais, é um aspecto importante para se compreender um quadro de dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, acreditamos que os alunos com queixa de dificuldade de aprendizagem, quando têm a oportunidade de interagir com um meio adequado, que solicite e que possibilite a construção de suas estruturas da inteligência, com elaboração de atividades solicitadoras, utilização de jogos e com situações de trocas e cooperação, apresentam mudanças e avanços em seu desempenho escolar.

Dell'Agli (2008) buscando verificar as relações entre aspectos afetivos e cognitivos da conduta em escolares com e sem queixa de dificuldades de aprendizagem inferiu que em termos genéticos as crianças com dificuldades de aprendizagem estabeleceram trocas pouco satisfatórias com a aprendizagem escolar no decorrer de suas vidas, gerando um interesse menor por essas atividades. Seu estudo permitiu afirmar que as dificuldades de aprendizagem não podem ser simplesmente explicadas por problemas afetivos, entendidos como desestrutura familiar, como se esses fossem as causas do não aprender, haja vista se contatou tanto em sua pesquisa como em sua prática profissional que havia crianças sem queixas que apresentavam problemas dessa natureza e crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem que não apresentavam problemas afetivos significativos. Por isso, considerou que pautar as causas do não aprender somente no fator afetivo é algo bastante simplista e alertou para a necessidade da superação dessa visão para que possamos pensar em outros aspectos que de fato contribuam com o desenvolvimento da criança. Um desses fatores apontados pela autora é justamente a natureza da tarefa proposta em sala de aula, que quando adequada, propicia não somente a cognição, mas também a afetividade. Se a escola de fato quer ser uma instituição formadora necessita considerar o ser humano em sua totalidade que envolve o afetivo, cognitivo, moral, social e espiritual, não se eximindo da responsabilidade de abordar em sua metodologia todos esses aspectos que caracterizam o ser humano com a mesma medida e a mesma importância.

Claro está que apesar da diversidade de especialistas e instituições que buscaram definir as dificuldades de aprendizagem ao longo dos últimos 50 anos ainda há aqueles que pouco ou nada sabem sobre o tema e buscam justificar com argumentos pouco credíveis, quer uma concepção errônea, quer uma interpretação implausível sobre o conceito. A situação se torna mais grave quando no seio daqueles que não entendem o conceito, encontramos professores universitários, psicólogos, professores da educação básica, educadores e pais, que com suas atitudes acabam por lesar os direitos das crianças e adolescentes que apresentam essa problemática restringindo-lhes o acesso a atividades educacionais correspondentes às suas necessidades e, portanto, impedindo-as de alcançarem a aprendizagem com sucesso (CORREIA, 2007). Fica evidente, por fim, existir divergentes e conflitantes posicionamentos em torno das concepções de dificuldades de aprendizagem o que imputa aos que vivem em seu cotidiano escolar essa problemática uma perpetuação dessas dificuldades, uma vez que a escola ainda não é capaz de olhar para a singularidade de cada aluno, possibilitando-lhes atividades adequadas para a construção do conhecimento.

2.3 O olhar de professores sobre as dificuldades de aprendizagem

A escola, ao longo da história, construiu diferentes explicações para as dificuldades de aprendizagem, ora atribuindo as causas às questões socioeconômicas e ora às patologias de natureza orgânico-biológica ou em função de questões psicossociais. Fundamentados pelo discurso da normalização, em muitos casos, a escola, e especificamente o professor, que tem o contato mais próximo com o aluno, associam o não aprender à existência de problemas orgânicos no indivíduo, desconsiderando os aspectos sociais, pedagógicos e afetivos envolvidos no processo de aprendizagem, a tal ponto que as dificuldades que surgem são explicadas do ponto de vista da patologia, como um problema de ordem médica e que deve ser resolvido pelo processo da medicalização. Dessa forma, a escola acredita estar solucionando tais problemas quando na verdade está transferindo sua responsabilidade e eximindo-se de enfrentar essa problemática (GARNICA, 2017).

Osti (2004) compreende que a concepção do professor sobre dificuldade de aprendizagem envolve o que ele sabe sobre o assunto, como identifica o problema e que atitudes toma. A partir dos resultados de sua pesquisa verificou que o professor concebe a dificuldade de aprendizagem como um aspecto relacionado ao desempenho escolar do aluno, não atingindo o mínimo esperado, apresentando incapacidade para assimilar informações e o não avanço na aprendizagem. Em relação à rotina da sala de aula, Osti (2004) averiguou que os professores

percebem a dificuldade do aluno quando este não compreende as atividades propostas, em especial as atividades de leitura e escrita e o seu comportamento frente a seu desempenho como a recusa em fazer uma atividade, ou seu desinteresse e apatia.

Saravali (2003) aponta que a professora exerce forte influência sobre o grupo de alunos e suas opiniões podem ser expressas através de um olhar, gestos e decisões como o lugar onde o aluno irá sentar-se. A autora fundamentou sua pesquisa na Sociometria e utilizou como recurso o Teste Sociométrico para avaliar a posição que ocupam as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem nas relações que estabelecem com o grupo de 31 alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista. Desses alunos, seis foram apontados pela professora como tendo dificuldades de aprendizagem. Entre os resultados encontrados destacamos que todas as crianças que a professora apontou como tendo dificuldades de aprendizagem, foram poucas escolhidas nos critérios afetivos e intelectual, o que confirma sua influência sobre o grupo de alunos. Saravali (2003) afirma ainda que a professora apresentou queixas de dificuldades de aprendizagem, entretanto, não foi feita nenhuma avaliação para confirmar ou não tal queixa. Por isso, ela enfatiza que o professor também deve ser um bom investigador e buscar compreender porque a criança não aprende, uma vez que, não se trata de um rótulo e, sim, de uma pessoa que sente o fracasso, a dificuldade e principalmente forma conceitos e estabelece relações que refletem a força desse rótulo.

Collares e Moysés (1996) realizaram uma análise quantitativa do desempenho escolar e apresentaram como um dos aspectos identificados a atividade preditiva do professor em relação ao futuro de cada um dos seus alunos, capaz de identificar aqueles que irão aprender e aqueles que não aprenderão. Essa capacidade preditiva e seu caráter autorrealizador se confirmaram na pesquisa dessas autoras, uma vez que quarenta professoras, logo no primeiro bimestre, realizaram a previsão de quais alunos seriam reprovados ao final do ano letivo e acertaram 94,1% dos casos. Segundo as autoras, este índice comprova o caráter autorrealizador da previsão e justifica a crença generalizada entre professores na capacidade preditiva. Enfatizam, contudo, que se deveria nomear tal ação como definição da futura aprendizagem da criança e não mera previsão, uma vez que se deve levar em conta a influência da previsão realizada pelo professor na relação com a criança, atuando diretamente na aprendizagem, a tal ponto de afirmarem que no momento em que se definem aqueles que não irão aprender, legitima-se a sua exclusão futura do rol de cidadãos. “Uma exclusão que já havia sido estabelecida muito antes, pelo estrato social em que nasceu, mas que, de todo modo, necessita do aval de alguma instância, reconhecida como competente [...] e aqui a exclusão está sendo avalizada pela instituição escolar” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 59). Tal pensamento é confirmado pelo

estudo realizado por Mazer, Dal Bello e Bazon (2009) haja vista que ao considerarem a interação do professor com seus alunos, apontam que o professor comunica suas expectativas sobre o aluno através do tom de voz, da postura, da expressão facial e essa comunicação contribui para o aluno construir a concepção sobre si. Dessa forma, é possível que o aluno vá mal, pois é isso o que se espera dele, ou seja, a expectativa negativa do professor pode constituir um fator de risco para o desempenho acadêmico dos alunos. Passeri (2003) também acredita que há uma relação entre o comportamento do professor e a visão que o aluno tem de si, ou seja, a avaliação que o professor faz da criança influencia como o próprio aluno se avalia.

Outra forma de explicar o desempenho escolar é, aliás, a patologização. Collares e Moysés (1996) explicam que os problemas de saúde e aprendizagem continuam sendo os mesmos dos primórdios da Medicina como ciência moderna e se fazem presente no pensamento dominante na escola e na sociedade. Esta realidade é corroborada por Osti (2004) ao apontar que há um sensível aumento de crianças que são atendidas no Ambulatório de Distúrbio de Aprendizagem da FCM/Unicamp que frequentam a pré-escola, de 5,3 para 10,4%. Tal fator se torna preocupante, uma vez que indica a precocidade em que as crianças estão sendo encaminhadas para avaliação neuropsicológica sem que às vezes demonstrem real problema de aprendizado, não se respeitando o nível de maturidade da criança.

Osti (2004) alerta ainda que os resultados das avaliações demonstram que as crianças analisadas estão dentro dos critérios considerados normais, não existindo comprometimento cognitivo, perceptivo ou neurológico que justifique o não aprendizado, que por sua vez, está diretamente ligado ao fator pedagógico. Biscaro (2001), ao observar uma turma de primeiro ano para a realização de sua pesquisa, enfatizou que apesar da professora demonstrar conhecimento sobre a realização de um trabalho diferenciado com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, em suas aulas, todos os dias, eram realizadas as mesmas atividades, sem alteração na metodologia de trabalho, deixando de explorar momentos importantes da aula para fazer a diferença e criar situação que de fato seus alunos pudessem se desenvolver e construir o conhecimento. Garnica (2017), ao relatar uma experiência de formação continuada com 30 professores do ensino fundamental I de diferentes escolas de uma rede de ensino de um município do interior de São Paulo, afirma que nos primeiros encontros do curso, a maioria dos professores compreendia a aprendizagem escolar dentro dos parâmetros da concepção tradicional de educação, como um processo individual e supostamente natural de acordo com a evolução biológica do sujeito. Nesta compreensão, observa-se a desvalorização de outros fatores como o fator relacional, pedagógico e afetivo produzidos na escola. Justifica-se, assim, o encaminhamento do aluno a serviços especializados, como os de saúde, uma vez

que caso haja problemas na aprendizagem, referem-se exclusivamente ao aluno e/ou seu contexto familiar.

Para Collares e Moysés (1996), há um contexto histórico capaz de explicar tal realidade: a constituição da família tradicional burguesa, a formação das cidades e as novas relações dentro deste contexto. Com a fase inicial do capitalismo e o liberalismo ocorreram diversas transformações políticas e econômicas que necessitavam de uma nova configuração de sociedade e, em específico, de família. Por meio de pregações moralistas, emerge uma nova concepção de família: para as famílias abastadas, o combate à devassidão e à luxúria e o consequente descaso pelas crianças que eram amamentadas por nutrizes e criadas por serviçais. Para os pobres, por outro lado, essa seria uma pregação moralista sem sentido, uma vez que não existia nem a “família” com ligações conjugais temporárias e nem uma preocupação em legalizá-la, com o consequente abandono das crianças e um alto índice de mortalidade infantil. Enquanto para os pobres a pregação era no sentido de existir a família, para os ricos, tratava-se de moralizá-los. Uma vez que não existe o dote, entre os pobres, elege-se a figura da mãe/mulher como estímulo a legalização do casamento. Para isso, há uma criação ideológica da figura da mulher e a construção de papéis, ressaltando sua importância na condução do lar e o seu papel de mãe. É nesse contexto histórico e nesta nova configuração de família que se constrói a noção de infância (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

Há uma nova demanda em relação à ocupação do espaço físico, surgindo as cidades e os diversos problemas resultantes da nova forma de morar. Um desses problemas era a preocupação com as doenças que se interpõem na construção do papel da criança. Surge, no final do século XIX, o movimento da puericultura que, por atribuir as doenças à ignorância da população, tem por objetivo ensinar ou “civilizar os novos bárbaros”, centrando suas orientações sobre a figura da criança. Collares e Moysés (1996) explicam que, inicialmente, tratava-se de um grupo de senhoras burguesas que se deslocavam até as periferias para ensinar as mães pobres a cuidar e educar seus filhos. Com o estatuto de ciências, a partir das descobertas de Pasteur, a Medicina assume um caráter normatizador e apropria-se do tema como campo teórico e de atuação. Com a consolidação do capitalismo, a Medicina intensifica seu papel normatizador, transformando os problemas da vida em doenças, em distúrbios. “O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria, tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 75).

Essa concepção dominante de pensar a saúde na ciência, em uma perspectiva neutra e objetiva, portanto, científica, vinculada à filosofia positivista leva praticamente todos os segmentos que compõem a sociedade crerem que os problemas de saúde constituem uma

barreira para a aprendizagem e, por isso, é considerada uma das principais causas do fracasso escolar. “O processo saúde/doença é transformado em saúde total ou doença total. Perde sua relação de determinação com as condições de vida, com a inserção do grupo familiar nos estratos sociais, nos meios de produção. Torna-se a-histórico” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 76). Na pesquisa desenvolvida pelas autoras, todas as professoras e diretoras acreditam que a doença prejudica a aprendizagem, ao passo que os médicos, psicólogos e fonoaudiólogos defendem que a saúde é fundamental para aprendizagem. Há uma sistemática inversão das relações de causa-efeito com o objetivo de mascarar os determinantes mais importantes dos problemas sociais, virando um consenso na sociedade e impedindo a análise correta da questão e a busca de soluções. Outra realidade apresentada pelas autoras é o simplismo em se transformar correlações – totalmente óbvias e previsíveis – em relações causais. Isso se torna notório quanto às providências tomadas em casos em que a criança não aprende: das nove escolas de Campinas-SP, participantes da pesquisa, sete diretoras colocaram como uma das primeiras ações o encaminhamento a serviços de saúde. Por sua vez, entre as quarenta professoras entrevistadas, todas afirmaram encaminhar rotineiramente as crianças para serviços públicos e privados de saúde.

Como critérios para o encaminhamento, as professoras apontaram a repetência. Se pensarmos na realidade atual, na rede estadual paulista, com a progressão continuada, em que os índices de reprovação são baixíssimos, poderíamos supor que os encaminhamentos aos serviços de saúde diminuiriam. No entanto, Viégas (2015) afirma que a progressão continuada não superou o insucesso no desempenho escolar, e que os alunos são tratados da mesma forma como o aluno na década de 1990, o aluno fracassado, perfil clássico de alunos encaminhados para psicólogos ou outros profissionais da saúde. É notório ainda um orgulho ao acertar pretensos diagnósticos e por encaminhar corretamente. Neste caso, mescla-se a previsão da reprovação com o diagnóstico médico. Para Collares e Moysés (1996) tanto o médico quanto os professores estão exercendo muito mais a ação de rotulação do que de diagnóstico. No caso da saúde, prevalecem atendimentos médicos precários e preconceituosos. Osti (2004) afirma que o motivo que os professores apontam para encaminhar um aluno a um atendimento especializado é a vontade de ajudar tal aluno que não avança na aprendizagem e que não alcança o mínimo esperado. Por outro lado, envolve a ansiedade e a angústia que o professor vivencia na medida em que reconhece se sentir impotente e que tem limitações para ajudar o seu aluno, já que se esgotaram as possibilidades de trabalho.

Em relação à formação específica sobre problemas de saúde e aprendizagem, tanto as diretoras quanto as professoras, independentemente do curso realizado e da época e local,

nenhuma teve qualquer discussão durante a graduação e todas enfatizaram a importância da experiência e do bom senso como responsáveis pelas suas decisões e encaminhamentos. Osti (2004) também chama a atenção para a necessidade de novas pesquisas na área de formação de professores no ensino superior, enfatizando, sobretudo, a ausência do professor se considerar como um elemento ativo que pode tanto contribuir para a aprendizagem do aluno quanto para suas dificuldades. Por não se incluir no processo quando há dificuldades de aprendizagem, acaba por encaminhar o aluno com tal queixa para os serviços de saúde.

Há uma forte expectativa em relação à saúde, atribuindo a ela poderes mágicos, capazes de decifrar enigmas e resolver impasses. O olhar do médico e de outros profissionais da saúde assume características especiais. A questão pedagógica acaba por parecer estranha ao problema da aprendizagem ou nem se considera como uma esfera em que se poderia buscar soluções, reduzindo o problema ao biológico.

Para ampliar a compreensão da patologização do processo de aprendizagem, Collares e Moysés (1996) fazem uma crítica aos dois problemas mais comuns apontados como responsáveis pela não alfabetização: a disfunção neurológica e a desnutrição.

Em relação a disfunção neurológica, as autoras atêm-se a dislexia por se tratar do distúrbio de aprendizagem mais disseminado e, segundo elas, o modismo na época. Atualmente, em relação a nomenclatura e classificação, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5 (2014), a dislexia está inserida dentro de uma categoria mais ampla nomeada como “Transtornos do Neurodesenvolvimento” e tratada como “Transtorno Específico de Aprendizagem”. Não é simples a realização do diagnóstico e conforme o manual requer a identificação de pelo menos um, dos seguintes sintomas:

1. Leitura de palavras é feita de forma imprecisa ou lenta, demandando muito esforço. A criança pode, por exemplo, ler palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta (ou lenta e hesitante); frequentemente, tenta adivinhar as palavras e tem dificuldade para soletrá-las;
2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido. Pode realizar leitura com precisão, porém não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido;
3. Dificuldade na ortografia, sendo identificado, por exemplo, adição, omissão ou substituição de vogais e/ou consoantes;
4. Dificuldade com a expressão escrita, podendo ser identificados múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprego ou organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza. (DSM-5 APA, 2014, p. 78)

A simples existência de um dos sintomas não significa que o aluno tenha dislexia. É preciso considerar fatores como a persistência da dificuldade por pelo menos seis meses, mesmo diante de intervenção dirigida. Além disso, que a criança possua habilidades acadêmicas

substancial e qualitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica, confirmado por testes individuais e avaliação clínica abrangente. É preciso considerar ainda que as dificuldades se iniciam durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências acadêmicas excedam a capacidade limitada do indivíduo e finalmente, que as dificuldades não sejam explicadas por deficiências, transtornos neurológicos, adversidade psicossocial, instrução acadêmica inadequada ou falta de proficiência na língua de instrução acadêmica.

Como para Collares e Moysés (1996) há uma circularidade entre os diversos nomes que são utilizados para as disfunções neurológicas, há um mesmo referencial teórico subjacente a todas as “disfunções”. A grande questão apresentada pelas autoras é justamente a construção histórica dos “chamados distúrbios de aprendizagem” que discutimos de forma específica no item anterior em nosso trabalho. É a partir da construção do conceito de dislexia, que para as autoras não apresenta evidências científicas, que é possível questionar: “como identificar a criança ‘disléxica’ e a mal-alfabetizada?” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 108). Para elas, estamos lidando com preconceitos travestidos de ciência e, na década de 60, a medicina americana divulgou a existência cientificamente comprovada dos “distúrbios de aprendizagem”. Contudo, as pesquisadoras ressaltam que todo esse sistema de preconceito encobre um promissor mercado de trabalho para várias profissões com a abertura de diversas clínicas para o tratamento desses “distúrbios” e de “dificuldades de aprendizagem”. Além disso, apresentam o interesse ainda maior das indústrias farmacêuticas, com remédios comercialmente disponíveis, cuja ação jamais foi comprovada. Já na década de 90, apregoava-se que 30% da população em geral sofriam de algum tipo de “disfunção”, 18% seriam disléxicos. Esse preconceito, segundo Collares e Moysés (1996), é detectado como ciência e há uma grande identificação com a ideologia que permeia a vida cotidiana, facilitando sua incorporação à cotidianidade e está presente no discurso dos profissionais da Saúde e da Educação. As falas das professoras participantes da pesquisa refletem uma confusão de termos e sinonímia existente na literatura.

Das oito diretoras entrevistadas na pesquisa que Collares e Moysés (1996) realizaram, cinco citam algum tipo de doença neurológica como causa da não aprendizagem, sendo que três falam abertamente em distúrbios de aprendizagem. Já entre as quarenta professoras, trinta e sete se referem que as crianças não aprendem por problemas neurológicos e vinte e cinco citam “distúrbios de aprendizagem” e ou “dislexia”. Por sua vez, entre os profissionais da Saúde, todos se referem a “disfunções neurológicas” como causa frequente do fracasso escolar. Entre os dezenove entrevistados, apenas dois médicos não citam explicitamente a “dislexia”. Nas

análises realizadas, as autoras afirmam que os profissionais entrevistados apresentam conceitos vagos e imprecisos sobre o que é “distúrbio de aprendizagem”, “hiperatividade” e “dislexia” e os critérios para identificar tais “doenças” não são diferentes. “Misturam-se questões relativas a comportamento, interesse, relações estabelecidas no interior da sala de aula, o processo pedagógico e tudo o mais que possa incomodar, funde-se tudo em uma ‘doença’ e pronto, o conflito está resolvido” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 111). É um desafio ainda hoje, a diferenciação entre os termos dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem ou ainda com os transtornos de aprendizagem como é definido pela Classificação Internacional das Doenças (CID 10) e pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, DSM 5 (2014).

Colares e Moysés (1996) salientam, contudo, que embora na literatura se afirme a existência de “distúrbios” e de “dificuldades de aprendizagem” como duas entidades distintas, não se explicita como diferenciá-los. Nesta pesquisa, já discutimos anteriormente essa diferenciação entre os termos. Contudo, já citamos também que, na prática escolar, grande parte dos profissionais da educação os utiliza como sinônimos. Na pesquisa de Collares e Moysés (1996), entre as oito diretoras entrevistadas, seis se disseram capacitadas para identificar crianças com distúrbio de aprendizagem, ao passo que entre as quarenta professoras, trinta e oito afirmaram ter tal capacidade. Para tanto, professores e diretores realizam análises subjetivas, pautadas em critérios como: valores, expectativas do adulto observador e o seu limiar de tolerância. Além disso, nota-se uma fusão de teorias incorporadas ao pré-conceito de que a criança é responsável pela não aprendizagem. Após o estabelecimento do “diagnóstico” a criança é encaminhada para qualquer profissional da saúde. Para as autoras, a escolha ocorre por critérios alheios à especificidade do problema e da atenção necessária, sob forte influência do modismo atual ou pelo profissional cujo acesso é mais fácil. A ideia é que seja qualquer profissional desde que já se confirme o “diagnóstico” feito pela escola. Por isso, os profissionais de saúde adquirem um enorme poder preditivo que remonta as origens mágicas da medicina, poder que eles próprios se atribuem e exercem a todo momento. Isso também é válido para a cura, ou melhor, o tratamento. Conforme, as autoras os encaminhamentos são pautados no senso comum, por parte das professoras, o que não abre espaço para uma autocrítica, não vinculando o não aprender ao fazer pedagógico. Ainda hoje é um desafio essa fusão de diferentes teorias unidas aos preconceitos.

Por sua vez, o discurso que relaciona a desnutrição ao rendimento em alfabetização é um dos preconceitos mais cristalizados, e Collares e Moysés (1996), apesar de explicarem que a desnutrição grave no início da vida e de longa duração pode comprometer o potencial

intelectual do homem e afetar as funções intelectuais superiores mais complexas, principalmente o raciocínio abstrato superior, afirmam que o rendimento em alfabetização não é afetado pela desnutrição, uma vez que a maioria das crianças que desenvolvem desnutrição grave provavelmente morre antes dos cinco anos, quando ainda não estão na escola, e que as funções intelectuais superiores de maior complexidade que podem ser comprometidas pela desnutrição não são pré-requisitos para alfabetização, já que aos sete anos nem estão presentes ainda. Contudo, todas as diretoras e 35 das 40 professoras entrevistadas referiram-se à desnutrição como causa do fracasso escolar. Da mesma forma, todos os médicos e as fonoaudiólogas entrevistados acreditam que a desnutrição é uma causa importante do mau rendimento escolar, e 80% das psicólogas têm o mesmo pensamento. Collares e Moysés (1996) não sabem explicar onde surge tal discurso, entretanto, postulam que se fundamenta em alguns trabalhos realizados no Brasil que ignoram todo o conhecimento construído na área e simplesmente estabelecem a relação entre rendimento escolar e a presença da desnutrição, transformando uma correlação estatística em relação causal. Para sustentar seu argumento, as autoras citam um estudo realizado na Holanda com crianças que foram desnutridas durante a Segunda Guerra Mundial, avaliando-as aos dezoito anos, haja vista que não foram encontradas quaisquer diferenças com o padrão normal de desenvolvimento da população holandesa.

Outro aspecto apresentado pelas autoras é a deficiência mental. Entre as oito diretoras entrevistadas, duas citaram a deficiência mental como fator relevante para explicar os índices de reprovação e evasão escolares. Já entre os professores, dezenove entre as quarenta entrevistadas têm a mesma opinião. É significativo pensar que quase metade das professoras acredita que os alunos reprovam por serem deficientes. Na escola, parece ser tranquilo identificar as deficiências, uma vez que em seu imaginário parece não existir graus, intensidades e causas diferentes, e a deficiência é apontada como um bloco sólido, único e monolítico. A criança deficiente é sempre igual: gravemente deficiente e por isso, como deficiente grave não aprende. Esses dados são controversos e geram diversas discussões, uma vez que, existem diversos estereótipos para a criança que não aprende ao longo da história: débil mental, retardado, deficiente mental. Santos e Morato (2012) advogam que a mudança de terminologia nos tempos atuais é uma necessidade, uma vez que o termo deficiência mental parece focar somente as incapacidades, não valorizando as funcionalidades de cada pessoa. Uma mudança de paradigma envolve um termo que produza mudanças significativas na forma de estar e de trabalhar com o diagnóstico em análise: isto é, novas perspectivas, com base nos apoios e não nos déficits/pessoas e novos sistemas de avaliação que contribuirão para a planificação e implementação de intervenções mais pertinentes e individualizadas.

Por conta desses estigmas criados e em busca de novos critérios diagnósticos, o DSM-5 (2014) apresenta como nomenclatura atual o termo Deficiência Intelectual que pertence a um grupo amplo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Ainda hoje e mesmo com a nova versão desse manual, o DSM-5, parece existir uma discussão em torno da nomenclatura utilizada, haja vista que há uma nota após os critérios diagnósticos que explica que o termo diagnóstico deficiência intelectual equivale ao diagnóstico da CID – 11 de Transtornos do Desenvolvimento Intelectual e, além disso, aponta que uma Lei Federal dos Estados Unidos substituiu o termo retardo mental por deficiência mental, contudo, em periódicos de pesquisa vem sendo utilizado o termo deficiência intelectual, que é, conforme o DSM-5, o termo de uso comum entre médicos, educadores além de grupos de leigos e de defesa dos direitos.

Essas discussões em torno de terminologias e estigmas refletem diretamente na educação. Neste sentido, Luengo (2009), ao pesquisar sobre a vigilância punitiva, afirma que o aluno que não corresponde ao padrão da normalidade exigido –, que lhe pede ser um mero espectador e que se manifeste somente quando solicitado – já na educação infantil é encaminhado aos profissionais de saúde. Conforme a autora, encaminhar crianças consideradas fora do padrão já é uma atividade considerada rotineira. Como justificativa, os professores argumentam que com alguns alunos, sem a ajuda de especialistas parapedagógicos, não se consegue um controle em sala de aula, necessitando de tratamentos específicos, inclusive medicamentosos, por apresentarem comportamentos considerados anormais. Luengo (2009) entende, contudo, que esses alunos sofrem com os ideais de uma sociedade que busca a homogeneização e universalização do homem. Nela, os psicofármacos surgem como grandes auxiliares neste processo de dominação. Em contrapartida, a autora explica que os professores também sofrem e também são produtos de um sistema político-social em que sua formação profissional é deficiente e, além disso, precisam corresponder à exigência de uma produtividade imposta socialmente.

Outro aspecto apresentado por Collares e Moysés (1996) sobre o não aprender são os fatores emocionais como causas do desempenho escolar. As autoras acreditam ser simplista e simplificador estabelecer relação de causa e efeito entre as condições concretas de vida e do psiquismo. Pensam, assim, que fatores psicológicos podem comprometer a aprendizagem na escola, mas não por uma interferência direta e exclusiva sobre os processos de aprendizagem e, sim, por comprometer todas as atividades desta criança. Com sua pesquisa, Soares (2012) confirma que nas narrativas de algumas professoras aparecem elementos que compõem o aspecto emocional, pois explicitam que estes quadros são resultados das poucas ou más relações afetivas das crianças. No entanto, a pesquisadora alerta para que haja cautela em relacionar

aspectos emocionais de forma isolada às dificuldades de aprendizagem, adotando um posicionamento simplista diante da complexidade do tema. A autora ressalta ainda que as famílias das crianças que não aprendem, estão em sofrimento e, podem reagir de diferentes formas: negando a situação, negligenciando ou atacando os profissionais que atuam com a criança.

Outro viés apresentado por Collares e Moysés (1996) sobre por que a criança não aprende, falta às aulas e não se interessa pela escola é justamente a família. Para seis diretoras e 26 professoras, a causa está centrada na família. Azzi e Silva (2000) confirmam essa perspectiva ao afirmarem que as dificuldades de aprendizagem são identificadas em um primeiro momento como problemas familiares e só em seguida, como problemas derivados de variáveis de saúde. Na pesquisa realizada por Osti (2004), as causas da dificuldade, o que a provoca e como ela surge relaciona-se diretamente com a estrutura familiar, a falta de participação dos pais e problemas na família tais como desemprego, brigas ou abandono. Na análise realizada por Collares e Moysés (1996), as autoras dividiram essas dificuldades em algumas categorias, a partir das opiniões emitidas por professoras e pelas diretoras: família desestruturada (pais separados, alcoolismo, desemprego, prostituição) e família não colabora (mãe trabalha fora, pais analfabetos, falta de estímulo, falta de interesse, falta de responsabilidade, pobreza e migração).

Em relação às famílias denominadas desestruturadas, Collares e Moysés (1996) afirmam que diretoras e professoras se fundamentam em uma concepção idealizada de família, um padrão abstrato, fruto de concepções ideológicas das quais elas nem têm consciência. Partem de falas estereotipadas e desconhecem a vida concreta das pessoas com quem lidam no cotidiano. Para Collares e Moysés (1996), ignorar as origens e transformações da família e crer em um padrão totalmente idealizado cumpre funções importantes no sistema social em uma sociedade que prega a igualdade entre as pessoas e que se funda na desigualdade. Os mitos e preconceitos que colocam nas pessoas a responsabilidade por sua desigualdade é essencial para a manutenção desse sistema.

Caetano (2014) também discute essa realidade na contemporaneidade e afirma que os professores tendem a procurar nas novas configurações familiares os motivos para o insucesso escolar, além de considerarem o modelo de família ideal, cuja configuração pai, mãe e filhos consanguíneos é fator de garantia de estabilidade emocional, psicológica para os filhos e, portanto, de um bom desempenho escolar. A autora afirma que se trata de um grande erro e constitui uma visão idealizada e preconceituosa da concepção familiar. Chechia e Andrade (2006) citam como um discurso recorrente na escola que a indisciplina é um fator resultante do

tipo de contexto familiar e considera-se, em muitos casos, que os pais interferem negativamente na vida escolar dos filhos, o que prejudica o comportamento em sala de aula. Para a escola, os pais não têm apenas que estar presentes, mas devem assumir papel ativo no cotidiano escolar dos filhos. Nessa perspectiva, acredita-se que a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos favorece um trabalho de classe mais equilibrado. Carvalho (2000) defende que o aluno deve ser preparado de acordo com o seu contexto, e é uma necessidade a escola lidar com as diferenças e mudanças familiares. Ao questionar o discurso de que a família necessita dar assessoria em casa, Carvalho (2000) indaga sobre a realidade de alunos cujas mães não têm o cabedal cultural capaz de oferecer este suporte e a disponibilidade de tempo. Para ele, crianças advindas destes contextos, que não se enquadram nas expectativas das escolas em relação à participação da família na vida acadêmica de seus filhos, sofrem consequências negativas por parte dos professores.

Em busca de compreender o que é a colaboração da família esperada pela escola, Collares e Moysés (1996) não encontraram respostas claras, contudo, apontam algumas evidências. A primeira ação imprescindível da família consiste em submeter-se às normas impostas pela instituição. Outra ação é a família se apresentar à escola, pois aparentemente se o professor não conhecer a mãe, a criança não aprenderá. Além disso, destacam que não necessariamente é falta de interesse da mãe que não comparece às reuniões, em que apenas se cumprem rituais de participação, uma vez que essa mãe passou horas na fila para garantir que seu filho tenha acesso à educação escolar.

Outro aspecto apontado por diretoras e professoras é a pobreza. Para seis diretoras e 34 professoras, a pobreza é causa de quase todos, se não todos, os problemas com os quais os brasileiros vivem. O pobre é pobre em tudo, não apenas em dinheiro. Segundo Collares e Moysés (1996), ao falar da pobreza, nota-se a atualidade da teoria da privação cultural, que discutimos nesta pesquisa anteriormente, e toda a sua violência contra o ser humano. Criança pobre, marginalizada culturalmente na concepção de professores ou vem como página em branco sem nada, ou vem repleta de defeitos e pontos negativos. Soares (2012) também aponta a condição social do aluno como um dos aspectos apresentados pelos professores para que ocorram dificuldades de aprendizagem, uma vez que, na concepção dos professores, as famílias negligenciam o aprender da criança delegando esta tarefa exclusivamente para a escola e para os professores.

Por fim, a migração dentro de área restrita, inclusive em um mesmo município se torna um problema sério para a aprendizagem para uma diretora e para oito professoras que participaram da pesquisa. A questão central apontada por Collares e Moysés (1996) é que se as

crianças estivessem indo bem na escola, mesmo que a família tivesse que mudar, por motivos de qualquer ordem, elas não abandonariam a escola, mas pediriam transferência para outra escola e para elas, isto não é causa de dificuldade escolar, mesmo que coloque mais dificuldade para a criança.

Em última análise, portanto, Osti (2004) e Collares e Moysés (1996) parecem concordar que os professores da amostra avaliada demonstram uma visão parcial do que seja a dificuldade de aprendizagem, uma vez que restringem a problemática ao rendimento e comportamento escolar, depositando a maior responsabilidade à família e ao próprio aluno. Entendemos que se trata de um reducionismo, diante da complexidade das dificuldades de aprendizagem e, por se considerar apenas os vértices da família e da criança, isentando a escola de sua responsabilidade em criar diferentes oportunidades de aprendizagem. Compreendemos também que muitas vezes as percepções dos professores, quando há dificuldades de aprendizagem, ficam restritas e permeadas de estigmas construídos historicamente e que centram a responsabilidade pelo não aprender, sobretudo na própria criança. Evidentemente, é preciso considerar em nossa análise aspectos como a formação do professor, sua valorização e circunstâncias que favoreçam a transformação desse olhar para aqueles que não aprendem. Por fim, não podemos deixar de citar que existem aqueles professores que buscam, de acordo com as suas possibilidades e realidade, diferentes estratégias para se superar as dificuldades de aprendizagem vivenciadas por seus alunos.

Carvalho, Crenitte e Ciasca (2007) apresentam outra perspectiva divergente da defendida por Collares e Moysés (1996). As autoras ressaltam a importância do olhar e do papel do professor como intermediário entre os alunos e seus pais para a procura dos serviços de saúde, caso haja evidência de um distúrbio de aprendizagem, e explicam que o desconhecimento do professor sobre problemas comportamentais e distúrbios de aprendizagem leva a uma atuação equivocada no processo educacional. Por isso, apontam para a importância do professor ter conhecimento a respeito das dificuldades de aprendizagem e dos distúrbios de aprendizagem, diferenciando-os e não os vendo como sinônimos, uma vez que muitas crianças que são encaminhadas aos serviços de saúde não apresentam causa orgânica que justifiquem o distúrbio de aprendizagem, dos quais eram rotuladas e que em sua maioria, os problemas eram ligados quase que exclusivamente a um caráter pedagógico, caracterizado como inadequação ao método e ao sistema de ensino. As autoras verificaram que 78% dos professores entrevistados em sua pesquisa não diferenciam distúrbio de aprendizagem de dificuldades de aprendizagem e a maioria deles (47%) apontou que um aluno com distúrbio de aprendizagem é aquele incapaz de aprender por alguma causa neurológica. A resposta apresentada pelos

professores estaria correta se a maioria deles não compreendesse como sinônimos distúrbios e dificuldade de aprendizagem, associando, assim, dificuldades de aprendizagem também a causas neurológicas.

Cunha e Capellini (2011) explicam se tratar de um distúrbio de aprendizagem quando há uma patologia com a disfunção do sistema nervoso central e, não de dificuldades de aprendizagem. Contudo, na prática e como apontado na pesquisa de Carvalho, Crenitte e Ciasca (2007) os professores não diferenciam esses dois termos.

Pesquisas mais recentes, como a de Rodrigues e Ciasca (2016), apontam que em torno de 3 a 5% dos escolares são acometidos pela dislexia e, por isso, esse continua a ser o transtorno de aprendizagem mais pesquisado e difundido. Para elas existem várias explicações para a constante frustração entre professores ao lidar com alunos que apresentam esse transtorno, mas a que mais chama a atenção é o desconhecimento sobre o transtorno e a ideia errônea de que a intervenção na dislexia é objeto apenas daqueles que atuam na clínica. É necessário que o profissional da educação assuma uma nova postura em relação ao processo de ensino-aprendizagem diante das dificuldades de leitura e escrita, secundárias ou não à dislexia. O professor é, assim, sujeito atuante e não mero expectador, tanto no diagnóstico da dislexia, como na intervenção que será necessária em todo o processo de escolarização desse aluno diagnosticado. Como as próprias autoras apontaram, o grande desafio é a falta de conhecimento dos professores, o que talvez justifique os diversos encaminhamentos.

Torres e Ciasca (2007) confirmam que os professores optam por encaminhamentos a diferentes serviços, uma vez que não têm clareza suficiente para identificar, reconhecer e tampouco diagnosticar. Para as autoras, os professores necessitam refletir sobre a sua prática e os diagnósticos equivocadamente traçados. Além disso, apontam que, a suspeita inicial de um professor sobre dificuldades de aprendizagem deveria ser confirmada por uma equipe multidisciplinar.

Rodrigues e Ciasca (2016) apontaram que mesmo com a realização de diversas pesquisas sobre os transtornos de aprendizagem e especificamente sobre a dislexia, há dificuldade de se lidar adequadamente com esse transtorno, principalmente no contexto escolar. As autoras apresentam como consequência de tal realidade, de um lado professores frustrados e com o sentimento de impotência por não saber lidar adequadamente com essa temática e, do outro, o aluno que vivencia o sentimento de fracasso no curso do seu desenvolvimento.

O fato, contudo, de haver dificuldades no diagnóstico, para Silva e Capellini (2013) não nega a existência de um transtorno como defendido por Collares e Moysés (1996). Pelo contrário, é necessário compreender como a criança que apresenta um transtorno de

aprendizagem processa as informações para realizar intervenções assertivas e os encaminhamentos necessários tanto no espaço escolar como em clínicas especializadas.

2.4 O olhar das famílias de alunos com dificuldades de aprendizagem

São diversos os vértices que constroem a visão das famílias de alunos considerados com dificuldades de aprendizagem. Para Chechia e Andrade (2002), os pais de alunos com insucesso revelam uma percepção da escola por meio das experiências vividas pelos filhos, ou seja, se ele apresenta baixo desempenho escolar, os pais percebem a atuação da escola de forma um tanto negativa. Destacam ainda, que a verdade em relação à escola, muitas vezes está no discurso das ideias e crenças de massa e não no discurso pessoal. O fato é que vários fatores podem ser determinantes do sucesso e do insucesso escolar na visão da família e da escola. Ambos os contextos possuem especificidades que devem ser compreendidas, respeitadas e valorizadas. Szymanski (1997) chama a atenção para o inevitável encontro entre a família e a escola e considera como um dos primeiros fatores a ser levado em conta, nessa relação, o fato de que a ação educativa dos pais difere necessariamente daquela realizada pela escola em seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções e, entre outras coisas, nas circunstâncias em que ocorre o processo educativo. A autora destaca ainda que mesmo na escola pública há distinção no comportamento das famílias de diferentes classes sociais, afirmando que as famílias de classe média desenvolvem estratégias em vista do sucesso escolar dos seus filhos como uma saída individual, não se engajando em um projeto coletivo de melhoria de ensino. Entre os pais de classe desfavorecida, diante do insucesso no desempenho escolar, é comum se sentirem desarmados, não questionarem julgamentos, aceitarem com resignação e conforme Chechia e Andrade (2006) apresentarem afirmações como “ele não dá para o estudo, não leva jeito”. Szymanski (1997) aponta ainda como uma postura da família frente à escola uma oscilação entre a aceitação passiva do poderoso veredito da escola de que seus filhos “não levam jeito” para os estudos e uma contestação com base nas realizações da criança no dia a dia. Já os pais de classes mais favorecidas tendem a concordar com o julgamento da escola e a responsabilizar seus filhos e assumem uma maior participação nas atividades escolares e na busca de apoio para seus filhos. A maioria das famílias parece acreditar que a dificuldade em aprender está relacionada à própria deficiência da criança causada por questões orgânicas, mentais e motivacionais. Marcondes e Sigolo (2012) acreditam que tanto as famílias como os docentes podem cooperar e firmar parcerias de forma a aprender uns com os outros, na medida em que reconhecem as competências educacionais específicas que devem ser compartilhadas

para o bem do educando. Para isso, contudo, é preciso, conforme as autoras, uma mudança nas relações tradicionais e culturalmente construídas, uma vez que a relação escola-família vem habitualmente sendo construída de forma unidirecional e de forma preconceituosa imputando aos responsáveis de camadas populares boa parte da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes. Caetano (2014) parece corroborar tal perspectiva, na medida em que aponta a necessidade de vencer um grande obstáculo que se interpõe na relação escola-família, que são os preconceitos mútuos, para assim, se estabelecer relações cooperativas entre as duas instituições e constituir um contexto favorável ao processo de aprendizagem das crianças. Marturano (1999) destaca que quando a criança fracassa, a escola, que em princípio poderia prover mecanismos protetores, aparece como instância que contribui para aumentar a vulnerabilidade frente a riscos, sobretudo, no momento que ocorre o ingresso no ensino formal. O ambiente familiar acaba por ser a principal fonte de recurso para lidar com os desafios do processo de integração à escola que é o primeiro passo para a sua integração à sociedade.

Chechia e Andrade (2006) afirmam que estudos vêm demonstrando os efeitos no desempenho escolar quando há participação dos pais na escola. Entretanto, alertam que a participação dos pais não assegura o bom desempenho. É sabido que o desenvolvimento escolar do aluno acontece na escola com influência da família. Por isso, a relevância de se enfatizar as funções específicas da escola para que não se perpetue o discurso ideológico de que o desempenho depende da forma que a família age no contexto escolar do seu filho. Caetano (2014) também enfatiza que a família não pode ser condição para que a escola realize o seu papel, haja vista que existem crianças órfãs, para as quais a escola pode ser a única oportunidade de encontrar um adulto sensato e bem preparado para educá-las.

Por outro lado, Chechia e Andrade (2006) afirmam que a presença dos pais na vida escolar dos filhos é importante tanto para alunos quanto para a escola. No espaço das reuniões, são possibilitadas as condições de assistência aos pais, para que estes se conscientizem da sua importância para o desempenho escolar de seus filhos, conheçam sobre o desenvolvimento e comportamentos de crianças e assumam responsabilidades diante das atividades propostas pela escola. Os pais podem desenvolver maior confiança na escola na medida em que percebem um ambiente favorável para aprendizagem e o comprometimento por parte da escola com a educação dos seus filhos. Os pais são assim, atores sociais e mantêm redes que podem afetar o papel da educação dos filhos. Além disso, as concepções sociais e ou pedagógicas dos pais podem ser um recurso para a escola e para os professores na educação de seus alunos. Afirmam ainda que as crianças tendem a mostrar maiores habilidades acadêmicas quando há

envolvimento dos seus pais e acreditam que quando os pais são mais presentes há uma maior evidência de competência para a leitura. No entanto, alguns pais pouco podem ajudar devido ao seu nível de escolarização, se recolhendo numa percepção de inferioridade e demonstrando carência de orientação, muitas vezes, por não serem instruídos para agir e orientar seus filhos. Marturano (1999) explica que os estudos que tratam do envolvimento dos pais, estilos parentais e organização no lar, em geral, enfatizam os efeitos positivos de práticas e recursos promotores do desenvolvimento com experiências ativas de aprendizagem que promovem competência cognitiva e com um contexto social em que o estilo de interação e relações promove autoconfiança e interesse ativo em aprender, independente do ensino formal. Pais que realizam arranjos para que seus filhos se envolvam com uma gama de experiências sociais e culturais durante os anos de escola elementar parecem ter filhos com melhor desempenho escolar global, em matemática e em linguagem. Além disso, recursos do ambiente familiar que favorecem o desempenho escolar incluem a presença de materiais educacionais e envolvimento dos pais, na forma de interação, compartilhamento de atividades, supervisão e organização das rotinas. Barros *et. al.* (2001) enfatizam que a escolaridade dos pais tem a maior importância na determinação do desempenho escolar de seus filhos. Szymanski (1997), por sua vez, pontua que o nível de escolaridade dos pais e de verbalização possibilitam uma crítica em relação a educação dos filhos. Além disso, destaca que as estratégias de socialização familiar podem ser complementares às da escola e, assim, facilitar o processo de aprendizagem escolar e desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola. Marturano (1999) também aponta que como variáveis distais, há associações positivas entre o *status* socioeconômico e educacional dos pais com o desempenho escolar da criança. Pascual (2010) indica em sua pesquisa, que a qualidade das relações dos pais com os filhos é o aspecto mais relevante para que a família seja um contexto positivo e favorável para a aprendizagem.

Caetano (2014) defende que a família contemporânea tende a estar mais presente na escola e, por isso, as escolas necessitam apropriar-se dessa novidade, não como um sintoma da negligência ou transferência do papel da família para a escola. Para ela, essa tendência atual faz com que os pais e responsáveis procurem cada vez mais o auxílio de especialistas como professores, médicos, psicólogos e outros profissionais de áreas afins, devido a formação desses profissionais e pela própria difusão das ideias dos direitos das crianças e dos pais. Os pais os procuram com o objetivo de aprender a educar seus filhos. Por isso, a pesquisadora destaca a importância do planejamento na interação com a família. Em relação à participação da família nas atividades propostas pela escola, Sigolo e Lollato (2001) enfatizam que quem acompanha com maior frequência são as mães, e que ao realizar as tarefas em casa, os pais podem

acompanhar o desenvolvimento ou não de novos comportamentos dos seus filhos. Como um dos desafios contemporâneos de uma sociedade pós-moderna, narcisista, hedonista, veloz e consumista, Caetano (2014) aponta que os pais trabalham de forma alucinada para garantirem aos filhos aquilo que não tiveram e não têm tempo para eles. Sentem-se responsáveis pela felicidade dos filhos e não pela formação do seu caráter. Por isso, trabalham para jamais frustrar os filhos e para lhes oferecer o que de melhor o mundo pode dar, impedindo que se sintam inferiores e lutando para que se tornem vencedores, pois o mundo dos perdedores é representado pelos pobres e pelas minorias. Educar é cada vez mais um processo desafiador, contudo, o desafio dessa sociedade deve ser considerado motivo para o investimento na educação, com suas ambiguidades e paradoxos, para que de fato possa haver uma transformação. Nesse contexto, Chechia e Andrade (2006) acreditam que muitas mães tentam participar e se envolver com a escola, contudo, devido às suas ocupações, isso acaba por ser prejudicado. A tendência é que o pai procure a escola para resolver problemas sociais, quando o filho é repreendido pela professora ou quando apresenta algum comportamento inadequado, o que caracteriza a função paterna como aquela que detém o poder. Tal realidade confirma um dado apresentado por Caetano (2014), qual seja, uma troca mútua de abusos por parte da escola e da família, como se uma pudesse determinar para a outra o jeito correto de ser escola e de ser família reciprocamente.

Szymanski (1997), ao apontar como as famílias veem a escola em uma pesquisa realizada em bairros de baixa renda da cidade de São Paulo, afirma que a população é formada em grande parte por migrantes que têm eles próprios uma história de escolaridade interrompida e acreditam que estudo é saber ler e escrever para ingressar ao mercado de trabalho, ainda que como trabalhadores não especializados. Essas famílias apresentam falas resignadas de suas dificuldades em encontrar vagas nas escolas, não compreendem os procedimentos – datas, prazos – de matrícula, deixam de reivindicar material didático e atribuem as dificuldades dos filhos à falta de material. Ainda questionam as substituições e faltas frequentes das professoras, entretanto, não participam das reuniões pedagógicas por serem em seu horário de trabalho, além de não irem para não ouvirem os problemas que seus filhos estão causando na escola. Sobre as dificuldades dos filhos, encaram-nas como um mistério e espantam-se, pois as crianças conseguem fazer tudo fora da escola, mas não aprendem aritmética, e a isso atribuem a falta de vontade em estudar ou a alguma doença.

Os resultados apresentados e discutidos por Marturano (1999) sugerem que o progresso na aprendizagem escolar está associado à supervisão e à organização das rotinas no lar, com horários definidos para as atividades diárias, inclusive a lição de casa, a oportunidades de

interação com os pais e à oferta de recursos no ambiente físico (diversidade de livros e brinquedos disponíveis para a criança). As condições de recursos no ambiente familiar são afetadas pela condição socioeconômica e a escolaridade materna. A autora infere que a escolaridade da mãe é mediadora entre uma condição financeira mais favorável e a disponibilização de recursos que podem promover o desenvolvimento da criança. Contudo, Marturano (1999) ressalta que o delineamento do seu estudo permite apenas detectar relações de coocorrência e não de causalidade entre as características do ambiente familiar e indicadores do desempenho escolar. Dentro desses limites, há uma coerência entre os resultados apresentados no estudo de Marturano (1999) e pesquisas internacionais com um público em geral, sobretudo quando sugerem que recursos do ambiente familiar, favorecedores do desempenho escolar, incluem presença de materiais educacionais e envolvimento dos pais, em forma de participação e organização das rotinas. Junto a isso, concordaram também quanto à associação de indicadores do envolvimento parental e escolaridade da mãe, sem que esta variável apresente efeito direto no desempenho escolar.

Já Chechia e Andrade (2006), ao analisarem o resultado da pesquisa realizada com 32 pais, sendo 16 pais de alunos com desempenho classificado como sucesso e demais pais de alunos com insucesso escolar, enfatizaram que tanto uns quanto outros acreditam que a família deve promover a valorização da escola e de auxílio às tarefas, bem como a escola precisa rever os seus valores e procedimentos em relação ao aluno e à família. Para maior compreensão, os autores dividiram a análise dos dados entre os diferentes grupos da pesquisa.

Para os pais de alunos considerados com sucesso escolar, as práticas educativas possuem vários aspectos e estão vinculadas à relação entre os pais e os filhos, às atitudes dos pais em relação à escola, ao rendimento escolar e à preocupação e ao interesse dos pais em relação ao desempenho escolar de seus filhos. Os alunos que recebem apoio apresentam mais habilidades nas tarefas, desenvolvem uma autoestima positiva em relação à escola e ajustam-se melhor psicologicamente. Em relação ao histórico escolar, os pais apresentaram os filhos com uma história escolar boa, com uma construção positiva sobre a escola e as atividades escolares desde a educação infantil. A trajetória de bom rendimento está presente desde o início da vida escolar. Para os autores, os pais passam a impressão de que o sucesso escolar depende do modo como o aluno inicia sua trajetória escolar. Nesta trajetória, está inclusa a postura da família em relação à valorização da escola. Os pais parecem acreditar que quando os filhos possuem uma boa imagem da escola, conseguem um bom desempenho escolar. O desempenho para estes pais está ligado a um bom comportamento inicial e ao comprometimento da escola e da família. Além disso, os autores observaram que, no início da trajetória escolar, alguns pais optam em não

pressionar seus filhos atribuindo um significado positivo tanto para a escola quanto para o aprender.

Outro aspecto destacado pelos autores são as percepções apontadas pelos pais para que os filhos obtenham sucesso escolar. Para os pais, tal sucesso se relaciona com a organização, ou seja, aluno organizado tem bom desempenho. O bom desempenho vincula-se ainda à realização das atividades escolares, ao cuidado com o material escolar e ao comportamento em sala de aula. É destacada, ademais, a ideia de que ordem e capricho com os materiais e com as atividades levam ao bom desempenho.

Em se tratando do papel do professor para que o aluno obtenha um bom desempenho escolar, fica evidente que, para os pais, há uma estreita relação entre sucesso escolar e a relação professor-aluno. Isto se torna claro quando nos relatos os pais vinculam a relação positiva com o professor e o bom desempenho dos filhos. Os autores consideram, desta forma, que para esses pais a autoestima positiva do aluno pode ser desenvolvida também pelo professor e é um fator que auxilia no sucesso escolar.

Em relação ao auxílio dos pais na execução das tarefas escolares, é notória a importância dada pelos participantes da pesquisa. Todos os pais manifestaram preocupação com as responsabilidades acadêmicas, bem como com o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. As mães são mais presentes no auxílio às atividades e tarefas de casa, pois acreditam que os filhos precisam desse auxílio e principalmente da atenção delas. Para elas, o auxílio dos pais nas atividades escolares pode despertar um interesse maior do filho pelo estudo e também manter um vínculo positivo com o desempenho escolar. Mesmo as mães que trabalham fora têm consciência que os filhos possuem atividades escolares para serem desenvolvidas em casa e na impossibilidade de auxiliá-los devido ao trabalho, os orientam a prestarem atenção na aula e tirarem as dúvidas que aparecerem. Por outro lado, muitas mães não conseguem ajudar nas tarefas em casa por não entenderem o que é para fazer, uma vez que os métodos de ensino se modificaram. Quando se propõem a ajudar, os próprios filhos não aceitam, pois temem que as mães não ensinem tal qual a professora ensinou. Para os autores, trata-se de um indício de que as tarefas necessitam serem bem explicadas para os alunos, para que possam realizá-las sem problemas.

Já em relação às razões ou responsabilidades para o sucesso escolar, os pais apontam, em um primeiro momento, a ideia de que é Deus o grande responsável pelo sucesso escolar dos seus filhos e, um segundo ponto apresentado, são as características da própria criança com o estímulo dos pais. Essa perspectiva de que o sucesso escolar se centra na criança é revelada na maioria dos relatos e abrange a ideia de que se houver interesse por parte do aluno, força de

vontade e estímulo dos pais a criança consegue superar os problemas e obter um bom desempenho escolar. Por último, os pais relacionam o sucesso escolar dos seus filhos ao trabalho realizado pelo professor, ou seja, acreditam que cada um desses elementos possui o seu papel e que a harmonia entre eles resulta no sucesso escolar dos seus filhos. Há ainda um importante relato sobre o bom desempenho: a crença de que o filho vai bem na escola porque é parecido com os pais, como se acreditassem que o bom desempenho é hereditário.

Por sua vez, para a família de alunos com insucesso escolar, a trajetória é marcada por insatisfações e o filho desde o início do percurso escolar apresenta dificuldades em seu rendimento. Nos relatos, os pais apresentam queixas em relação à adaptação escolar e o fato de os filhos não conseguirem aprender. Mesmo interessados em acompanhar a vida escolar dos seus filhos, os pais têm consciência de que tal atitude não assegura o bom desempenho escolar dos seus respectivos filhos. Outro fato, apontado por uma mãe, como histórico escolar, revela que o desempenho se interliga a outras experiências vivenciadas pelo filho, no caso, negligência de cuidados da mãe, o que o levou a uma trajetória repleta de sofrimentos e séries inacabadas. Algumas mães não sabem nomear o que aconteceu na trajetória escolar de seus filhos, embora reconheçam a presença de dificuldades de aprendizagem que podem inclusive terem sido marcadas como problemas de ordem comportamental.

Em relação à percepção sobre o desempenho escolar do filho, há muitas queixas e desabafos dos pais. Além disso, Chechia e Andrade (2006) afirmam que os pais demonstram conhecer o desempenho escolar, mas não o compreendem e nem conseguem defini-lo. As mães percebem a dificuldade ao comparar o desempenho de outro filho o que indica que as mães não sabem a causa da dificuldade, ainda que tenham consciência de sua existência.

Há um descontentamento por parte dos pais em relação ao papel do professor no desempenho escolar quando aparecem as dificuldades de aprendizagem. Para eles, o professor deveria se esforçar mais na ajuda à criança e emerge a ideia de que os professores também não sabem lidar com as dificuldades dos alunos. Nos relatos de uma mãe, a professora atribui o baixo rendimento de sua filha a partir de possíveis fatores traumáticos ocorridos no meio ambiente familiar, já que a aluna presenciou a prisão do pai.

No que diz respeito ao auxílio dos pais nas tarefas escolares, as mães esperam orientações adequadas dos professores sobre como ajudar os filhos a vencerem o insucesso escolar. Para Chechia e Andrade (2006), os pais de alunos com dificuldades de aprendizagem não estão alheios aos problemas dos filhos, contudo, o que lhes falta é uma orientação adequada. Os pais são ativos nas tarefas escolares, buscam estratégias, entretanto, não atingem os objetivos por falta de entendimento pedagógico ou mesmo orientações específicas. Além disso, auxiliam

e acompanham as tarefas de acordo com o nível acadêmico que possuem e que, na maioria das vezes, é baixo ou mesmo ausente. Outra questão apresentada é que algumas mães entendem que o compromisso com o material escolar pode ajudar o filho a superar o mau desempenho, ou seja, justificam o insucesso pela falta de cuidado com o material escolar. As mães buscam diversas estratégias para auxiliar o filho a superar suas dificuldades. Uma delas, pelo fato de não saber ler e escrever recorre aos outros filhos, para auxiliar o que apresenta dificuldade, o que na visão dos autores significa dizer que o fato da mãe ser analfabeta não implica que o filho não tenha apoio nas atividades escolares.

Entre as razões ou responsabilidades para o insucesso escolar emergem críticas ao sistema de ensino e aprendizagem, que segundo Chechia e Andrade (2006) são realistas e contrapõem a culpa que a família atribui a si próprio. O trabalho da escola é considerado insatisfatório, uma vez que as escolas públicas estão em má situação, os professores são despreparados e o modo de ensinar é ineficaz. Além disso, as mães declaram que as professoras justificam o insucesso escolar por conta do contexto familiar, da separação dos pais e dos lares desfeitos. Outra razão apontada pelas mães foi sua maneira de educar: algumas mães indicaram a falta de limite com que educaram seus filhos, o excesso de zelo e mimo como algo negativo, capaz de desencadear as dificuldades na escola. Outra razão para o insucesso escolar diz respeito, conforme os autores, a uma explicação ideológica: as mães atribuem as dificuldades de aprendizagem aos filhos, protegendo, assim, a escola e a família. Uma mãe cita como causa do insucesso escolar lacunas que ficaram no início da vida escolar de sua filha sem as devidas intervenções da família.

Chechia e Andrade (2006) acreditam que o desempenho escolar é especialmente importante para as famílias e acarretam diversas percepções que acabam por se tornarem saberes compartilhados na estrutura familiar. Os autores acreditam que o papel do desempenho escolar para a família pode ser encarado como uma resultante cultural dos modos de pensar vivenciados nos contextos familiares. Faz muita diferença a maneira como a família concebe o sucesso ou o insucesso escolar dos filhos: os pais de alunos com sucesso atribuem um significado muito positivo para a história escolar e o aprender, todavia, os pais de alunos com insucesso, apresentam uma história permeada de dificuldades. Embora se interessem pela vida escolar dos filhos, conhecem sua história de insucesso e apresentam muitas dúvidas em relação à compreensão do significado do insucesso escolar.

O desempenho escolar é apontado por Chechia e Andrade (2006) como um fator que desencadeia grandes dificuldades entre pais e filhos, uma vez que os pais esperam que seus

filhos sejam avaliados pela sociedade como seres capazes, ao passo que os filhos buscam satisfazer às expectativas dos pais.

Para Chechia e Andrade (2006), ficou evidente também que tanto os pais de alunos com sucesso quanto com insucesso escolar acreditam que as ações da professora influenciam no rendimento escolar. Contudo, enquanto os pais de alunos com sucesso escolar relatam que o bom desempenho depende também da professora, os pais de alunos com insucesso apresentam um descontentamento com ela e atribuem o desempenho malsucedido à sua responsabilidade. Além disso, embora as mães de alunos, sobretudo dos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sentem que precisam ser mais bem orientadas para auxiliar os filhos nas atividades e nas tarefas escolares, os autores não verificaram descaso e desconhecimento, por parte dos pais participantes da pesquisa, em relação ao desempenho escolar dos filhos.

Por fim, Chechia e Andrade (2006) apresentam diversos desafios à educação e à escola, tais como a revisão da função social da escola, uma redefinição de seus objetivos para os alunos atuais e a modificação dos seus pontos de vista sobre a família de alunos com insucesso. Além disso, propõem uma organização de currículos que consigam atingir os alunos com dificuldade de aprendizagem, com o desenvolvimento de métodos de ensino e aprendizagem adequados a alunos com sucesso e insucesso. Como um fator determinante na relação dos alunos com a escola, os autores apontam a percepção positiva ou negativa de seus respectivos pais. Ressaltam ainda a importância da escola e da família ajustarem o seu ritmo de atuação e acreditam que o tipo de auxílio que as famílias oferecem aos seus filhos se relaciona com a forma com que os pais foram educados e as dificuldades em participar e orientar as atividades escolares dos filhos são recorrentes da baixa escolaridade que estes possuem. Entretanto, Chechia e Andrade (2006) destacam que o nível de escolaridade não se mostrou significativo entre os pais de alunos com sucesso e insucesso, o que os levou a pensarem que as dificuldades desses pais se encontram em outros fatores. Eles inferem que a percepção negativa da escola e a modalidade de participação de alguns pais se devem às cumulativas frustrações frente às vivências de sua história de vida, bem como as experiências atuais dos seus filhos, não compreendidas pela estrutura educacional atual. Essas experiências podem impedir que a família conheça o valor da escola e da sua participação na vida escolar de seus filhos. Polonia e Dessen (2005) também afirmaram que pais de baixo nível socioeconômico têm dificuldades ou se sentem inseguros ao participarem do currículo escolar dos seus filhos em que tais conflitos e limitações são produtos de sua visão negativa como pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação da aprendizagem escolar. Por outro lado, acreditam que essas limitações podem estar ligadas ao corpo docente e se manifestam na forma do receio dos professores de

serem fiscalizados e cobrados pelos pais, da percepção de que os pais não possuem a capacidade ou não têm condições de auxiliarem os filhos e da ausência de um programa que, de fato, integre pais e professores para que possam colaborar para a aprendizagem dos alunos.

Fica evidente que são diversos os vértices presentes na construção da visão dos pais sobre a escola e sobre a qualidade da aprendizagem vivenciada por seus filhos. É preciso considerar a realidade histórica de cada família, a vida acadêmica dos pais e sua relação com os estudos e como isso interfere no acompanhamento das atividades escolares de seus filhos. Além disso, faz-se necessário lançar um olhar para o vínculo atual dos pais com os professores e com a escola. Por isso, queremos, nesta pesquisa, problematizar como se caracterizam os contextos familiares de crianças com e sem queixas de dificuldades de aprendizagem e como são vistos os papéis das famílias pelos educadores e dos educadores pelas famílias.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Problemas de pesquisa

Como se caracterizam os contextos familiares de crianças com e sem queixas de dificuldades de aprendizagem e como são vistos os papéis da família pelos educadores e dos educadores pela família?

3.2 Objetivo Geral

Caracterizar os contextos familiares de crianças com e sem queixa de dificuldades de aprendizagem e compreender como são vistos os papéis da família pelos educadores e dos educadores pelas famílias.

3.3 Objetivos Específicos

- 3.3.1. Caracterizar o contexto familiar de alunos com e sem queixas de dificuldades de aprendizagem de uma escola pública;
- 3.3.2. Analisar a percepção que os professores possuem sobre o contexto familiar de alunos com e sem queixas de dificuldades de aprendizagem;
- 3.3.3. Analisar a percepção que os familiares e/ou responsáveis possuem das ações da escola em casos de queixas e sem queixas de dificuldades de aprendizagem;
- 3.3.4. Verificar a interface escola-família para a construção do conhecimento e a possibilidade de transformação tanto do contexto familiar quanto escolar.

3.4 Material e Método

A presente pesquisa é um estudo de caso com abordagem quanti-qualitativa, visto que seu objetivo é reunir informações sistemáticas e detalhadas sobre o fenômeno das dificuldades de aprendizagem. Nesta perspectiva, buscaremos a compreensão da dinâmica do contexto real (EISENHARDT, 1989) por meio de um estudo profundo de poucos casos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (GILL, 2007). Trata-se, portanto, de uma investigação empírica, que compreende um método abrangente com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados (YIN, 2001)

3.5 Local

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de uma cidade do interior paulista. Trata-se de uma EMEFEI, ou seja, uma escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, anos iniciais. O primeiro contato ocorreu com a diretora da escola para a apresentação do projeto de pesquisa. Na oportunidade, nos foi apresentado por ela alguns dados da escola como a informação de que a mesma possui 201 alunos na Educação Infantil e 464 alunos do Ensino Fundamental, totalizando 665 alunos. Foi nesse encontro ainda que a diretora nos solicitou que apresentássemos o projeto de pesquisa ao grupo de professores e verificar aqueles que se voluntariariam para participar. Foi aberto um espaço no início da reunião de formação continuada dos professores, e duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental do período da manhã e uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental do período da tarde se voluntariaram a participar da pesquisa.

3.6 Participantes

São participantes desta pesquisa três professoras, duas do terceiro e uma do quarto ano do Ensino Fundamental. Como procedimento inicial, solicitamos a cada professora que nos indicasse um aluno com bom desempenho e outro aluno considerado por ela com dificuldades de aprendizagem. No entanto, uma das professoras do terceiro ano indicou quatro alunos para a pesquisa, sendo dois com dificuldades de aprendizagem e dois com bom desempenho. A segunda professora do terceiro ano seguiu a orientação dada por nós e indicou um aluno com dificuldade e um aluno com bom desempenho. Como tínhamos apenas uma professora do quarto ano, solicitamos a ela a possibilidade de nos indicar quatro alunos para que o número de sujeitos não fosse tão díspar. A professora atendeu nossa solicitação e indicou quatro alunos, dois considerados por ela com bom desempenho e dois com dificuldades de aprendizagem.

São participantes desta pesquisa também os 10 pais desses alunos indicados pelas professoras, sendo eles cinco pais de alunos vistos com bom desempenho escolar e cinco pais de alunos considerados com dificuldades de aprendizagem.

As informações sobre os participantes estão sintetizadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Características dos alunos que compõem o grupo estudado

Sujeito	Sexo	Idade	Ano	Desempenho escolar	Responsável Entrevistado	Escolarização
1	Feminino	8 anos	3º ano	Dificuldade de Aprendizagem	Mãe	Ensino Fundamental
2	Masculino	8 anos	3º ano	Dificuldade de Aprendizagem	Pai	Ensino Médio
3	Feminino	8 anos	3º ano	Dificuldade de Aprendizagem	Mãe	Ensino Médio
4	Masculino	10 anos	4º ano	Dificuldade de Aprendizagem	Mãe	Ensino Médio
5	Feminino	9 anos	4º ano	Dificuldade de Aprendizagem	Mãe	Ensino Médio
6	Feminino	8 anos	3º ano	Bom desempenho	Mãe	Superior
7	Feminino	8 anos	3º ano	Bom desempenho	Pai	Superior
8	Masculino	8 anos	3º ano	Bom desempenho	Pai	Doutorado
9	Feminino	10 anos	4º ano	Bom desempenho	Mãe	Ensino Médio
10	Feminino	9 anos	4º ano	Bom desempenho	Mãe	Ensino Fundamental

3.7 Procedimento de Coleta de Dados

A seleção dos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem e com bom desempenho foi realizada pelas professoras que se voluntariaram para participar da pesquisa. Foi solicitado a cada professora que indicasse, a partir da sua percepção, um aluno com bom desempenho escolar e um aluno com dificuldades de aprendizagem. O critério que cada professora utilizou para indicar cada um dos alunos e seus respectivos responsáveis é objeto de análise em nosso estudo e aparece como conteúdo a ser descrito nos resultados desse trabalho. Houve uma mudança em relação ao que havia sido solicitado a cada professora, já que uma das professoras do terceiro ano tinha indicado um aluno com bom desempenho e o pai desse não compareceu em um primeiro momento na entrevista. Contudo, posteriormente, esse pai procurou a escola e disse que gostaria de participar da pesquisa. Então abrimos para a indicação de mais um aluno com dificuldade de aprendizagem totalizando seis alunos do terceiro ano, quatro indicados por essa professora, e dois indicados pela outra docente. Para não ficar tão díspar o número de sujeito em cada ano, solicitamos a professora do quarto ano que indicasse mais dois alunos, seguindo os mesmos critérios e finalizando com quatro alunos desse ano do

Ensino Fundamental. Portanto, foram indicados 10 alunos, sendo seis cursando o terceiro ano e quatro cursando o quarto ano do Ensino Fundamental.

3.8 Instrumentos

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com pais e professores de alunos que apresentam queixa de dificuldades de aprendizagem ou são considerados com bom desempenho escolar. Foram entrevistados cinco pais de alunos com queixas de dificuldades de aprendizagem e cinco pais cujos filhos têm bom desempenho escolar. Foi utilizado um questionário (ANEXO A) com questões abertas e fechadas que foi devidamente encaminhado para juízes, com o propósito de avaliação e aprovação. Esse questionário é uma atualização e adaptação do RAF (Inventário de Recursos do Ambiente Familiar) proposto por Marturano (2006). O questionário está assim subdividido: nove questões referentes ao histórico de saúde e vida acadêmica do aluno, oito questões sobre as condições socioeconômicas da família, cinco questões sobre a rotina da criança e cinco questões sobre as condições culturais. Como atualizamos e incluímos alguns dados do inventário criado por Marturano (2006), realizamos um projeto piloto entrevistando três pais de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem em duas escolas diferentes. Após ajustarmos e validarmos o questionário, fomos a campo realizar nossa pesquisa.

Foi realizada também uma entrevista com as três professoras dos alunos envolvidos na pesquisa. Para a realização das entrevistas, foi feito contato prévio com as entrevistadas em uma reunião durante o Horário de Estudos Coletivos (HEC) e, logo em seguida, alinhamos os horários e dias das entrevistas com a coordenação pedagógica, uma vez que foi necessário recorrer aos horários das aulas de Educação Física ou de Inglês, que ocorrem com professores especialistas, oportunizando, assim, a realização da entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, respeitando com muito cuidado o sigilo e o anonimato, em consonância com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa. Para a realização da entrevista com essas professoras, utilizamos um questionário com questões abertas (ANEXO B). Este questionário foi assim estruturado: quatro questões com os dados sobre escolarização e jornada de trabalho da professora, uma questão para que a professora aponte se há alunos com dificuldades de aprendizagem, uma questão para apresentar quais os critérios utilizados para caracterizar como um aluno com dificuldades de aprendizagem, uma questão relatando quais os encaminhamentos realizados pela professora, uma questão sobre as interações com a família prevista no calendário escolar, uma questão sobre se a família procura a escola

espontaneamente, uma questão sobre as convocações da escola e a participação da família e uma questão sobre a interação com a família do aluno indicado pela professora.

Para a realização das entrevistas, o pesquisador apresentou aos sujeitos da pesquisa os objetivos e os orientou a voluntariamente assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra em anexo. (ANEXO C)

3.9 Análise dos Resultados

Para a análise dos resultados realizamos um processo de codificação dos dados, estabelecendo alguns eixos temáticos de acordo com os objetivos de nossa pesquisa, descritos a seguir: eixo 1: Contexto familiar e características de alunos com bom desempenho escolar e alunos com dificuldades de aprendizagem; eixo 2: Percepção sobre as dificuldades de aprendizagem e a relação com a escola na perspectiva dos pais; eixo 3: Percepção sobre as dificuldades de aprendizagem e a relação com a escola na perspectiva das professoras; eixo 4: Aproximações e distanciamentos na visão das famílias e das professoras sobre os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; eixo 5: Percepção sobre bom desempenho e a relação com a escola na percepção dos pais; eixo 6: : Percepção sobre o bom desempenho e a relação com a escola na percepção das professoras; eixo 7: Aproximações e distanciamentos na visão das famílias e das professoras de alunos que apresentam bom desempenho escolar e eixo 8: Interface escola-família e a construção do conhecimento: limites e possibilidades.

Em cada eixo, descreveremos alguns subitens que o compõe. O eixo 1 será descrito por análise estatística descritiva dos resultados. As variáveis quantitativas estão descritas pela média e desvio-padrão (DP), e as variáveis qualitativas estão descritas pela distribuição de frequência absoluta (f) e relativa (%). Para analisar a associação entre variáveis qualitativas, foi utilizado o teste Exato de Fisher. A distribuição de normalidade foi verificada pelo teste de Shapiro-Wilk para as variáveis quantitativas. Para comparação das variáveis quantitativas entre os grupos foi utilizado o teste *t student* não pareado ou o teste não paramétrico de Mann-Whitney. Para todas as análises será utilizado o software SPSS versão 19.0 *for Windows* e adotado nível de significância de 5%. Considerando o grande número de variáveis analisadas e o tamanho os resultados foram apresentados em tabelas. Os demais eixos serão avaliados de acordo com os conteúdos apresentados pelos sujeitos da pesquisa, com a enumeração de eixos temáticos a partir de características significativas e comuns nas respostas apresentadas e de acordo com os objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Embora com um número menor de participantes, a pesquisa gerou quantidade significativa de variáveis a serem consideradas na perspectiva do aluno com e do aluno sem queixa de dificuldades, dificultando as comparações mais restritas e pontuais. Por essa razão, mantivemos os procedimentos elencados anteriormente, uma vez que se trata de teses utilizadas em estudos com populações menores e buscamos, na apresentação e discussão dos nossos resultados, salientar os dados mais significativos e que nos permitem mais comparar a variável e os respectivos grupos.

3.10 Aspectos Éticos

Para a realização desta pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP Marília, sob o protocolo número CAAE12380119.4.0000.5406 e aprovado (ANEXO D).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo central desta pesquisa foi caracterizar os contextos familiares de crianças com e sem queixa de dificuldades de aprendizagem e compreender como são vistos os papéis da família pelos educadores e dos educadores pelas famílias. Para tal, apresentaremos os resultados obtidos nos dois grupos pesquisados por meio de eixos temáticos que abordam o contexto familiar de alunos com e sem queixas de dificuldades de aprendizagem, o olhar que os professores possuem sobre a realidade familiar desses alunos, o olhar que os pais possuem das ações da escola quando se apresentam dificuldades de aprendizagem ou bom desempenho escolar e a interface entre escola e família na construção de conhecimento e possibilidade de transformação tanto do contexto familiar quanto do escolar.

Temos consciência do limite de nossa amostra e buscaremos apresentar e discutir os resultados de uma forma descritiva, apontando aproximações e distanciamentos entre o grupo de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e o caracterizado como bom desempenho. Para isso, além de uma descrição comparativa entre esses dois grupos estudados, em uma tabela discorreremos sobre nossa análise e percepções sobre as realidades apontadas por pais e professores.

4.1 EIXO TEMÁTICO 1. Contexto familiar e características de alunos com bom desempenho escolar e alunos com dificuldades de aprendizagem

4.1.1 Características dos alunos com bom desempenho escolar e alunos com dificuldades de aprendizagem

O grupo de sujeitos analisados é constituído por crianças que cursam o terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental. Ambos os grupos de estudo têm idade média de $8,6 \pm 0,8$ anos. Em relação às características do grupo de alunos considerados com dificuldades de aprendizagem e do outro grupo, considerado com bom desempenho, quanto a algum tipo de diagnóstico, acompanhamento médico ou com outros profissionais, uso de medicamento e algum tipo de deficiência, temos a seguinte descrição, conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e característica da amostra.

		Dificuldade de Aprendizagem		p-valor
		Sim	Não	
Sexo	Fem N	3	4	0,500

		%	60,0%	80,0%	
	Masc	N	2	1	
		%	40,0%	20,0%	
Ano/Série	3	N	3	3	1,000
		%	60,0%	60,0%	
	4	N	2	2	
		%	40,0%	40,0%	
Diagnóstico	Não	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
Medicamento	Sim	N	1	0	0,500
		%	20,0%	0,0%	
	Não	N	4	5	
		%	80,0%	100,0%	
Tratamento Médico	Sim	N	2	0	0,222
		%	40,0%	0,0%	
	Não	N	3	5	
		%	60,0%	100,0%	
Tratamento Psicológico	Não	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
Tratamento Fonoaudiológico	Sim	N	0	1	0,500
		%	0,0%	25,0%	
	Não	N	5	4	
		%	100,0%	75,0%	
Tratamento Fisioterapêutico	Não	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
Terapia Ocupacional	Não	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
Outros Tratamentos	Não	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
Deficiência auditiva	Não	%	5	5	NS
		N	100,0%	100,0%	
Deficiência visual	Não	%	5	5	NS
		N	100,0%	100,0%	
Deficiência Física	Não	%	5	5	NS
		N	100,0%	100,0%	
Deficiência Intelectual	Não	%	5	5	NS
		N	100,0%	100,0%	

Nota: p-valor calculado pelo teste Exato de Fisher. NS não foi possível realizar o teste estatístico porque uma das categorias de resposta esteve ausente em ambos os grupos.

Interessante notar que duas dessas crianças, que conforme as professoras apresentam dificuldades de aprendizagem realizam tratamento médico: uma para tratamento de refluxo e, a outra, iniciou recentemente acompanhamento psiquiátrico, justificado por sua mãe pelo fato da criança estar muito ansiosa. Todavia, ambas as mães acreditam que o fato de estar realizando tratamento médico não justifica as dificuldades que seus filhos apresentam em sua

aprendizagem. As mães buscaram tratamento médico por iniciativa própria, sem a intervenção e encaminhamentos da escola.

Em ambos os grupos, não há nenhuma criança que apresenta algum diagnóstico. Esse dado é imprescindível para nossa pesquisa, já que, por não haver causas orgânico-biológicas, podemos inferir que, de fato, as crianças apresentam dificuldades e não transtorno de aprendizagem. Uma aluna, que poderia ter algum tipo de transtorno em relação à escrita e à leitura, já que tanto o pai quanto a professora disseram que ela troca as letras quando se expressa verbalmente ou por meio da escrita, é justamente uma aluna considerada pela professora com bom desempenho. Portanto, entre as características dos alunos que compõem a nossa amostra, não encontramos discrepância orgânico-biológica capaz de explicar a diferença alcançada por eles no desempenho escolar. É verdade que estamos lidando com o olhar de professores e pais, ou seja, de pessoas que não são especialistas. Seria prudente uma avaliação por profissionais específicos para se afirmar com mais clareza, uma vez que tais alunos podem ter algum tipo de transtorno e não foram diagnosticados.

De qualquer forma, a partir dos dados coletados, confirmamos a opção em diferenciar as dificuldades de aprendizagem dos transtornos de aprendizagem, ideia defendida por Silva e Capellini (2013), Osti (2004) e Saravali (2003) entre outros autores supracitados em nosso estudo, que compreendem de forma geral que a dificuldade é um termo mais global e abrangente e envolve causas relacionadas com o sujeito que aprende, com os conteúdos pedagógicos, com o professor, com os métodos de ensino e com o ambiente físico e social da escola. O transtorno de aprendizagem, por sua vez, se caracteriza pela presença de disfunção neurológica ou hereditária que altera o processamento cognitivo, linguístico, auditivo e visual causado por um funcionamento cerebral atípico. Por isso, gera o insucesso na escrita, na leitura e no cálculo matemático, áreas acadêmicas que necessitam de decodificação ou identificação de palavras.

4.1.2 Condição econômica da família e sua relação com a aprendizagem

Em relação à condição econômica da família, considerando a renda *per capita*, não se nota diferença significativa entre os grupos. O fator socioeconômico, portanto, não justifica os resultados no desempenho escolar apresentados pelos alunos. Dessa maneira, acreditamos que ao buscar justificar o não aprender pelo fato de o aluno ser pobre ou pela sua condição econômica, a escola e seus professores fazem uso de estigmas e falas preconceituosas. Há uma tendência em encontrar explicações para o não aprender nas condições vividas pelas famílias dos alunos, e o resultado que aqui encontramos vem ao encontro dos dados discutidos em

diferentes pesquisas (Caetano, 2014; Baggio, 2010; Gobbi, 2008; Collares e Moyses, 1996). Tais estudos consideram um equívoco a associação entre o contexto familiar empobrecido e o desempenho escolar e não validam a generalização da pobreza, ou seja, acreditar que o aluno pobre será pobre em tudo, inclusive em sua aprendizagem.

Tabela 2: Comparação da média e desvio-padrão (DP) da idade da mãe e renda familiar entre os grupos com e sem dificuldade de aprendizagem (DA).

	Dificuldade de aprendizagem				p-valor
	Sim		Não		
	Média	DP	Média	DP	
Renda Familiar	1701,0	263,7	2895,6	2770,2	0,151*
Renda per capita	633,2	332,8	864,6	584,3	0,464*
Jornada trabalho mãe (h)	7,8	1,0	4,6	4,2	0,222†

Nota: *p-valor calculado pelo teste t student não pareado. † p-valor calculado pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney. Não há diferença significativa entre os grupos para DA.

Ao observarmos a tabela acima, apesar de a renda familiar ser maior no grupo que não apresenta dificuldades de aprendizagem, se considerarmos a renda *per capita*, há uma aproximação de valores entre os dois grupos. Outro aspecto que aparece em nossa pesquisa, se relaciona com o tipo de moradia além de bens móveis, conforme a tabela abaixo:

Tabela 3: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e característica da Família.

			Dificuldade de Aprendizagem		p-valor
			Sim	Não	
Tipo de Moradia	Própria/financiada	N	3	4	0,500
		%	60,0%	80,0%	
	Alugada/cedida	N	2	1	
		%	40,0%	20,0%	
Tipo de domicílio	Casa	N	2	4	0,262
		%	40,0%	80,0%	
	Apartamento	N	3	1	
		%	60,0%	20,0%	
Energia elétrica	Sim	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
Abastecimento de água	Sim	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
Carro	Sim	N	3	4	0,500
		%	60,0%	80,0%	
	Não	N	2	1	
		%	40,0%	20,0%	
Moto	Sim	N	0	2	0,222
		%	0,0%	40,0%	
	Não	N	5	3	
		%	100,0%	60,0%	
Outros imóveis	Sim	N	2	1	0,500
		%	40,0%	20,0%	
	Não	N	3	4	
		%	60,0%	80,0%	

Nota: p-valor calculado pelo teste Exato de Fisher. NS não foi possível realizar o teste estatístico porque uma das categorias de resposta esteve ausente em ambos os grupos.

Como em relação à condição econômica, não notamos maiores diferenças entre os grupos em relação aos bens móveis e imóveis. A maioria das famílias possui casa própria, e alguns pais afirmam possuir carro, moto ou terrenos. Em nossa percepção e conforme relatos dos pais, nenhuma das famílias entrevistadas vive em condições precárias, como foi encontrado no estudo de Gobbi (2008). Portanto, o tipo de moradia dos alunos não é um fator suficiente para justificar o seu desempenho escolar, seja ele bom ou com dificuldades de aprendizagem. Gobbi (2008) constatou que mesmo em ambientes precários de moradia, há crianças que obtiveram sucesso escolar. A nosso ver, isso corrobora a ideia de que o tipo de moradia não determina o sucesso ou insucesso escolar do aluno e, mais uma vez, parece se tratar de estigmas e preconceitos.

Outro dado analisado em nossa pesquisa é a escolarização das mães e sua ocupação atual. Optamos em focar a análise nas mães, pois, na maioria das vezes e de forma predominante, não exclusiva, são elas que acompanham as atividades escolares dos filhos.

Tabela 4: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e a escolaridade da mãe.

		Dificuldade de Aprendizagem		p-valor	
		Sim	Não		
Escolaridade da mãe	Fundamental	N	2	1	0,460
		%	40,0%	40,0%	
	Médio	N	3	1	
		%	60,0%	20,0%	
	Superior	N	0	3	
		%	0,0%	40,0%	
Ocupação da mãe (externo ao lar)	Trabalha	N	4	3	0,500
		%	80,0%	60,0%	
	Não trabalha	N	1	2	
		%	20,0%	40,0%	

Inferimos ao longo das entrevistas que as mães dos alunos, apesar de possuírem uma escolaridade diferenciada, desde o Ensino Fundamental completo até a um doutorado, interessam-se pela vida escolar dos filhos, lançando mão de diferentes estratégias para superar as dificuldades de aprendizagem. Entretanto, tanto em um grupo quanto em outro, lhes faltam recursos pedagógicos e conhecimento dos novos métodos de ensino. Gobbi (2008) em sua pesquisa, já contatou os pais com baixa escolaridade buscam auxílios com vizinhos ou com filhos mais velhos quando não têm condições de acompanhar as tarefas escolares de seus filhos. Algumas mães de nossa amostra também adotam essa estratégia, solicitando ajuda principalmente para o irmão mais velho e para as tias da criança que já aprenderam os conteúdos

da tarefa escolar. Outra forma apontada pelas mães de incentivar os filhos é distribuir a tabuada pela casa de maneira que eles possam aprender e memorizar as diferentes multiplicações, e isso nos parece ir ao encontro do que foi destacado por Chechia e Andrade (2006) de que os pais têm consciência das dificuldades de aprendizagem de seus filhos, no entanto, o que lhes falta é uma orientação adequada de como acompanhá-los nas tarefas em casa. Em nossa amostra, isso se torna evidente na fala de todos os pais quando afirmam acompanhar os filhos nas tarefas em casa e perceberem as dificuldades apresentadas por eles. Afirmam ainda que quando têm dúvidas recorrem aos filhos mais velhos que já aprenderam tais conteúdos ou a pesquisas na internet sobre o assunto.

4.1.3 As experiências estimuladoras do desenvolvimento, como passeios e viagens, oportunidades de interação com os pais, disponibilidade de brinquedos e materiais que apresentam desafio ao pensar, disponibilidade de livros, jornais e revistas, uso adequado do tempo livre e acesso a atividades programadas de aprendizagem e as condições para aprender

Em sua rotina, os alunos cujos pais por nós foram entrevistados parecem ter acesso à tecnologia de forma restrita, com horários programados para a utilização do celular. Já em relação ao uso do computador, 100% dos alunos com dificuldades de aprendizagem não têm acesso, enquanto esse número entre os alunos com bom desempenho diminui para 40%. As atividades rotineiras se aproximam tanto em um grupo como em outro, como descrito na tabela a seguir:

Tabela 5: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e rotina da criança quando não está na escola.

			Dificuldade de Aprendizagem		p-valor
			Sim	Não	
Utiliza computador	Sim	N	0	3	0,083
		%	0,0%	60,0%	
	Não	N	5	2	
		%	100,0%	40,0%	
Utiliza o celular	Sim	N	3	3	0,738
		%	60,0%	60,0%	
	Não	N	2	2	
		%	40,0%	40,0%	
Assiste à TV	Sim	N	5	5	NS
	%	100,0%	100,0%		
Joga videogame	Sim	N	1	0	0,500
	%	20,0%	0,0%		
	Não	N	4	5	

		%	80,0%	100,0%	
Lê livros, revistas, gibis	Sim	N	4	4	0,778
		%	80,0%	80,0%	
	Não	N	1	1	
		%	20,0%	20,0%	
Brinca na rua	Não	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
Brinca dentro de casa	Sim	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	

Nota: p-valor calculado pelo teste Exato de Fisher. NS não foi possível realizar o teste estatístico porque uma das categorias de resposta esteve ausente em ambos os grupos.

Nota-se que não há diferenças significativas em relação a rotinas das crianças quando não estão na escola. Algo inerente ao nosso contexto atual, devido à violência e outros fatores, é que as crianças estão restringindo seu espaço para brincar à sua casa ou apartamento. Dentro de casa, todos têm acesso à TV, e a grande maioria não joga videogame. Tanto em um grupo quanto em outro, 60% das crianças têm acesso ao celular com restrição e observação dos pais, conforme relatado nas entrevistas. Setton (2005) acredita que as diferentes mídias podem contribuir com o repertório cultural das crianças porque apresentam informações e são um facilitador da aprendizagem. Em nossa amostra, contudo, não encontramos dados suficientes para corroborar tal perspectiva, já que os alunos não apresentam disparidades em relação ao acesso das diferentes mídias e, mesmo assim, obtêm diferentes resultados em seu desempenho escolar. Neste sentido, pensamos ser precoce apresentar as mídias como instâncias educativas, pois, a nosso ver, a educação e as escolas necessitam lançar mão dos diferentes recursos de acesso às mídias, mas com intervenções de educadores para problematizar e transformar as informações em conhecimento, desenvolvendo habilidades e capacidade crítica de filtrar tais informações e aprofundar seus conteúdos. Na cultura de massa, todavia, nos parece que as informações são generalizadas e contribuem para a manutenção do *status quo* e de estigmas que servem para a manutenção do poder de alguns e a exclusão da grande maioria da população.

Outro dado analisado nesta pesquisa são os passeios e viagens. Um único aluno parece ter acesso a museus, teatros e viagem a outro estado do Brasil, uma vez que seus pais vieram do Nordeste para realizar pós-graduação na cidade atual onde vivem e algumas vezes retornam para visita familiar. Contudo, de maneira geral, o acesso a passeios e viagens não se diferenciam significativamente entre um grupo e outro, conforme os dados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 6: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e passeios com a criança.

			Dificuldade de Aprendizagem		p-valor
			Sim	Não	
Bosque Municipal	Sim	N	3	3	0,738

		%	60,0%	60,0%	
	Não	N	2	2	
		%	40,0%	40,0%	
Evento anual da cidade (feira, rodeio)	Sim	N	1	2	0,500
		%	20,0%	40,0%	
	Não	N	4	3	
		%	80,0%	60,0%	
Cinema ou teatro	Sim	N	4	5	0,500
		%	80,0%	100,0%	
	Não	N	1	0	
		%	20,0%	0,0%	
Lanchonete	Sim	N	4	4	0,778
		%	80,0%	80,0%	
	Não	N	1	1	
		%	20,0%	20,0%	
Praia	Sim	N	1	4	0,103
		%	20,0%	80,0%	
	Não	N	4	1	
		%	80,0%	20,0%	
Viagem de trem	Sim	N	1	1	0,778
		%	20,0%	20,0%	
	Não	N	4	4	
		%	80,0%	80,0%	
Sítio, chácara ou fazenda	Sim	N	4	3	0,500
		%	80,0%	60,0%	
	Não	N	1	2	
		%	20,0%	40,0%	
Centro da cidade	Sim	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
Museu	Sim	N	1	2	0,500
		%	20,0%	40,0%	
	Não	N	4	3	
		%	80,0%	60,0%	
Aeroporto	Sim	N	0	2	0,222
		%	0,0%	40,0%	
	Não	N	5	3	
		%	100,0%	60,0%	
Circo	Sim	N	2	1	0,500
		%	40,0%	20,0%	
	Não	N	3	4	
		%	60,0%	80,0%	
Shopping Center	Sim	N	4	3	0,500
		%	80,0%	60,0%	
	Não	N	1	2	
		%	20,0%	40,0%	
Parque de diversões	Sim	N	1	2	0,500
		%	20,0%	40,0%	
	Não	N	4	3	
		%	80,0%	60,0%	
Clube	Sim	N	1	2	0,500
		%	20,0%	40,0%	
	Não	N	4	3	
		%	80,0%	60,0%	
Visita a parentes	Sim	N	5	4	0,500
		%	100,0%	80,0%	
	Não	N	0	1	
		%	0,0%	20,0%	
Viagem para outra cidade	Sim	N	3	3	0,738
		%	60,0%	60,0%	
	Não	N	2	2	
		%	40,0%	40,0%	
Exposição de pintura, de ciências	Sim	N	1	1	0,778
		%	20,0%	20,0%	
	Não	N	4	4	
		%	80,0%	80,0%	

Nota: p-valor calculado pelo teste Exato de Fisher. NS não foi possível realizar o teste estatístico porque uma das categorias de resposta esteve ausente em ambos os grupos.

Analizamos que, de forma geral, as crianças realizaram passeios de acordo com o que a cidade onde moram oferece: bosque, cinema, shopping center, chácaras e o centro da cidade. Tanto em um grupo quanto em outro, 60% das crianças viajaram para outras cidades, normalmente para visitar familiares. Não é comum para o grupo de alunos de nossa amostra frequentar exposição de pinturas e de ciências, uma vez que apenas 20% dos alunos de cada grupo realizaram tal atividade. Nesses passeios, os alunos podem ter acesso a diferentes bens culturais e informações. Contudo, nossa pesquisa, contraria as ideias de Bourdieu (1982) no que se refere ao conceito de “capital cultural” para explicar a desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais e condições econômicas. Em nossa amostra, os alunos apresentam resultados diferentes em seu desempenho escolar mesmo advindos de realidades parecidas, tanto em relação à condição econômica quanto ao acesso à cultura por meio de passeios e viagens.

Em relação à disponibilidade de brinquedos, as crianças, de maneira geral, tanto em um grupo quanto no outro, têm acesso a diferentes tipos de brinquedos que estimulam tanto a socialização como a aprendizagem. Isso pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 7: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e os tipos de brinquedos

		Dificuldade de Aprendizagem			p-valor
			Sim	Não	
Brinquedos de andar (triciclo, bicicleta...)	Sim	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
brinquedos para movimentos corporais (corda, balanço)	Sim	N	4	4	0,778
		%	80,0%	80,0%	
	Não	N	1	1	
		%	20,0%	20,0%	
Instrumento musical de brinquedo ou de verdade	Sim	N	2	4	0,262
		%	40,0%	80,0%	
	Não	N	3	1	
		%	60,0%	20,0%	
Brinquedo com números	Sim	N	4	3	0,500
		%	80,0%	60,0%	
	Não	N	1	2	
		%	20,0%	40,0%	
Brinquedo de letras (abecedários...)	Sim	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
Brinquedos de aprender cores, tamanhos, formas	Sim	N	4	3	0,500
		%	80,0%	60,0%	
	Não	N	1	2	
		%	20,0%	40,0%	
Brinquedos para conhecer nomes de animais	Sim	N	5	4	0,500
		%	100,0%	80,0%	
	Não	N	0	1	
		%	0,0%	20,0%	
Objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel	Sim	N	4	4	0,556
		%	80,0%	100,0%	
	Não	N	1	0	
		%	20,0%	0,0%	
Aparelho de som	Sim	N	3	3	0,738
		%	60,0%	60,0%	
	Não	N	2	2	
		%	40,0%	40,0%	
Um animal de estimação	Sim	N	3	2	0,500
		%	60,0%	40,0%	
	Não	N	2	3	
		%	40,0%	60,0%	
Livrinhos de histórias infantis	Sim	N	5	5	NS
Jogos de regras (dama, loto, senha...)	Sim	N	3	5	0,222

	Não	% N	60,0% 2	100,0% 0	
		% N	40,0% 3	0,0% 5	
Brinquedos de faz de conta (panelinhas, bonecas, martelo)	Sim	% N	60,0% 2	100,0% 0	0,222
	Não	% N	40,0% 3	0,0% 3	
Brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos)	Sim	% N	60,0% 2	60,0% 2	0,738
	Não	% N	40,0% 3	40,0% 3	
Brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinhos de bonecos...)	Sim	% N	60,0% 2	60,0% 2	0,738
	Não	% N	40,0% 3	40,0% 3	
Videogame	Sim	% N	40,0% 3	0,0% 5	0,222
	Não	% N	60,0% 3	100,0% 4	
Computador	Sim	% N	60,0% 2	80,0% 1	0,500
	Não	% N	40,0% 2	20,0% 1	
Tablet	Sim	% N	100,0% 5	50,0% 2	0,167
	Não	% N	0,0% 0	50,0% 3	
Celular	Sim	% N	80,0% 4	40,0% 2	0,262
	Não	% N	20,0% 1	60,0% 3	
Bola, pipa, bola de gude, carrinho rolimã	Sim	% N	100,0% 5	80,0% 4	0,500
	Não	% N	0,0% 0	20,0% 1	
Uma cama só para ele/ela	Sim	% N	100,0% 5	100,0% 5	NS

Nota: p-valor calculado pelo teste Exato de Fisher. NS não foi possível realizar o teste estatístico porque uma das categorias de resposta esteve ausente em ambos os grupos.

Como se nota, tanto alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem quanto alunos considerados com bom desempenho possuem diferentes brinquedos e aparelhos eletrônicos que são considerados por Marturano (1999) recursos para a aprendizagem presentes no ambiente familiar. Para a autora, para se obter um melhor desempenho escolar global, além desses materiais em casa, é necessário o envolvimento dos pais na forma de interação, compartilhamento de atividades, supervisão e organização das rotinas. Em nossa pesquisa, todos os pais afirmaram jogar com seus filhos e, portanto, ao contrário do que apontou Marturano (1999), não encontramos relação entre esses brinquedos presentes em casa e o desempenho escolar.

Já em relação a revistas e jornais, é interessante notar que três pais (60%) de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, afirmam ter acesso a jornais, enquanto 100% dos pais de alunos considerados com um bom desempenho não possuem esse meio de comunicação em casa. Já em relação a revistas, os números se igualam.

Tabela 8: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e jornais e revistas em casa.

	Dificuldade de Aprendizagem		p-valor
	Sim	Não	

Jornais	Sim	N	3	0	0,083
		%	60,0%	0,0%	
	Não	N	2	5	
		%	40,0%	100,0%	
Revista de notícias	Sim	N	2	2	0,738
		%	40,0%	40,0%	
	Não	N	3	3	
		%	60,0%	60,0%	
Revistas de TV	Sim	N	3	1	0,262
		%	60,0%	20,0%	
	Não	N	2	4	
		%	40,0%	80,0%	
Revista feminina	Sim	N	1	0	0,500
		%	20,0%	0,0%	
	Não	N	4	5	
		%	80,0%	100,0%	
Revista de novela	Sim	N	1	0	0,500
		%	20,0%	0,0%	
	Não	N	4	5	
		%	80,0%	100,0%	
Revista de esporte	Sim	N	1	0	0,500
		%	20,0%	0,0%	
	Não	N	4	5	
		%	80,0%	100,0%	
Revista religiosa	Sim	N	2	2	0,738
		%	40,0%	40,0%	
	Não	N	3	3	
		%	60,0%	60,0%	

Nota: p-valor calculado pelo teste Exato de Fisher. NS não foi possível realizar o teste estatístico porque uma das categorias de resposta esteve ausente em ambos os grupos.

Por sua vez, a disponibilidade de livros em casa parece ser comum entre as famílias que participaram desta pesquisa, embora com diferentes classificações e com predomínio de livros infantis, presentes em todos os lares.

Tabela 9: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e livros em casa.

\		Dificuldade de Aprendizagem		p-valor	
		Sim	Não		
Romances, contos, literatura	Sim	N	4	3	0,500
		%	80,0%	60,0%	
	Não	N	1	2	
		%	20,0%	40,0%	
Livrinhos Infantis	Sim	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
	Sim	N	5	4	0,500

Religiosos (Bíblia, evangelhos, catecismo)	Não	%	100,0%	80,0%	
		N	0	1	
		%	0,0%	20,0%	
Técnicos, científicos	Sim	N	3	1	0,262
		%	60,0%	20,0%	
		N	2	4	
	Não	%	40,0%	80,0%	
		N	0	1	
		%	0,0%	20,0%	
Enciclopédias	Sim	N	5	4	0,500
		%	100,0%	80,0%	
		N	0	1	
	Não	%	0,0%	20,0%	
		N	5	4	
		%	100,0%	80,0%	
Dicionários	Sim	N	5	4	0,500
		%	100,0%	80,0%	
		N	0	1	
	Não	%	0,0%	20,0%	
		N	0	1	
		%	0,0%	20,0%	

Nota: p-valor calculado pelo teste Exato de Fisher. NS não foi possível realizar o teste estatístico porque uma das categorias de resposta esteve ausente em ambos os grupos.

Em relação ao acesso a revistas e livros, notamos que as crianças têm maior acesso a revistas de TV e livrinhos infantis. Entretanto, os pais afirmaram possuir uma variedade de revistas e livros em casa, com destaque para os religiosos. Alves *et. al.* (2013) e Marturano (1999) afirmaram que a posse pela família de bens e suportes materiais de cultura favorece uma maior proficiência da criança em seu desempenho escolar. Em nosso estudo, não constatamos tal realidade, uma vez que os dois grupos de pais afirmam ter acesso em casa a revistas e livros e, ainda, o grupo de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem possui maior acesso a jornais do que os alunos considerados com bom desempenho.

Por fim, em relação às atividades programadas de aprendizagem quase não há diferenças entre os dois grupos, inclusive com apoio pedagógico no contra turno escolar. Apesar de as professoras considerarem os alunos com dificuldades de aprendizagem, nenhum deles frequenta essa atividade que é disponível na escola. As professoras alegam que eles não têm direito por estarem com a hipótese de escrita no nível alfabético, e que o requisito utilizado para frequentar o apoio pedagógico é justamente estar ainda com a hipótese anterior. Vale ressaltar que podem existir equívocos na construção destas hipóteses e, assim, a criança se mantém na profecia autorrealizadora do não aprender.

Tabela 10: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e atividades programadas de aprendizagem.

		Dificuldade de Aprendizagem		p-valor
		Sim	Não	
Frequenta centros sociais	Não	N	5	NS
		%	100,0%	

Prática de esportes em clubes, academias	Sim	N	1	1	0,778
		%	20,0%	20,0%	
	Não	N	4	4	
		%	80,0%	80,0%	
Aulas de artesanato	Não	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
Aula de piano, violão	Sim	N	1	2	0,500
		%	20,0%	40,0%	
	Não	N	4	3	
		%	80,0%	60,0%	
Aulas de Kumon	Não	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
Aulas de inglês ou outro idioma	Sim	N	0	1	0,500
		%	0,0%	20,0%	
	Não	N	5	4	
		%	100,0%	80,0%	
Aula particular	Não	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
Apoio pedagógico no contra turno escolar	Não	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	

Nota: p-valor calculado pelo teste Exato de Fisher. NS não foi possível realizar o teste estatístico porque uma das categorias de resposta esteve ausente em ambos os grupos.

Dessa forma, não encontramos discrepâncias entre as características pessoais, familiar e as atividades desenvolvidas pelos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, bem como os que são considerados com bom desempenho escolar capazes de justificar os diferentes resultados obtidos por esses alunos.

4.1.4 Os recursos como rotinas e reuniões regulares da família e cooperação da criança em tarefas domésticas e o processo de aprendizagem dos filhos

Tanto no grupo que apresenta bom desempenho escolar quanto naquele em que os alunos são considerados com dificuldade de aprendizagem parece existir uma interação positiva entre os pais e as crianças em sua rotina. Ambos os grupos afirmaram dedicar um tempo para brincar e acompanhar os filhos em atividades e jogos em casa, embora fique claro que as atividades vivenciadas conjuntamente entre pais e filhos se voltam mais para o relato das experiências vividas ao longo do dia e assistir TV e filmes. Contudo, em relação a jogos de mesa, dado e tabuleiros, todos os pais dos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem afirmam nunca jogar com os filhos, enquanto 40% dos pais de alunos com bom desempenho dizem jogar com seus filhos uma ou duas vezes na semana.

Tabela 11: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e frequência semanal de atividades que os pais desenvolvem com as crianças.

		Dificuldade de Aprendizagem		p-valor	
		Sim	Não		
Brincar	Nunca	N	2	0	0,167
		%	40,0%	0,0%	
	1 a 2 vezes	N	0	3	
		%	0,0%	60,0%	
	>2 vezes	N	3	2	
		%	60,0%	40,0%	
Jogar videogame e outros jogos eletrônicos	Nunca	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
Jogos de mesa, dado, tabuleiro	Nunca	N	5	3	0,500
		%	100,0%	60,0%	
	1 a 2 vezes	N	0	2	
		%	0,0%	40,0%	
Esportes. Quais?	Nunca	N	3	2	0,500
		%	60,0%	40,0%	
	1 a 2 vezes	N	2	2	
		%	40,0%	40,0%	
	>2 vezes	N	0	1	
		%	0,0%	20,0%	
Assistir filmes	Nunca	N	1	1	0,577
		%	20,0%	20,0%	
	1 a 2 vezes	N	3	4	
		%	60,0%	80,0%	
	>2 vezes	N	1	0	
		%	20,0%	0,0%	
Assistir a programas infantis na TV	1 a 2 vezes	N	1	2	0,500
		%	20,0%	40,0%	
	>2 vezes	N	4	3	
		%	80,0%	60,0%	
Contar histórias e casos	Nunca	N	2	2	0,406
		%	40,0%	40,0%	
	1 a 2 vezes	N	0	2	
		%	0,0%	40,0%	
	>2 vezes	N	3	1	
		%	60,0%	20,0%	
Ler livros, revistas	Nunca	N	2	1	0,439
		%	40,0%	20,0%	
	1 a 2 vezes	N	2	2	
		%	40,0%	40,0%	
	>2 vezes	N	1	2	
		%	20,0%	40,0%	
Conversar como foi o dia na escola	>2 vezes	N	5	5	NS
		%	100,0%	100,0%	
Conversar sobre notícias, filmes, programas de TV	Nunca	N	0	3	0,083
		%	0,0%	60,0%	
	>2 vezes	N	5	2	
		%	100,0%	40,0%	
Ouvir histórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz	1 a 2 vezes	N	2	0	0,222
		%	40,0%	0,0%	
	>2 vezes	N	3	5	
		%	60,0%	100,0%	
Realizar juntos atividades domésticas	Nunca	N	3	0	0,286
		%	60,0%	0,0%	
	1 a 2 vezes	N	1	3	
		%	20,0%	60,0%	
	>2 vezes	N	1	2	
		%	20,0%	40,0%	

.Nota: p-valor calculado pelo teste Exato de Fisher. NS não foi possível realizar o teste estatístico porque uma das categorias de resposta esteve ausente em ambos os grupos.

Outro dado interessante é a prática de leitura de livros e revistas. Alves *et. al.* (2013) apontaram que as práticas familiares de leitura aumentam de forma significativa a proficiência

no desempenho escolar. Já as práticas de leituras existentes entre as famílias entrevistadas por Gobbi (2008) ou são muito tímidas ou se restringem à leitura de textos religiosos. Em nossa pesquisa, 80% dos pais de alunos considerados com dificuldades de aprendizagem não leem ou desenvolvem essa atividade com os filhos uma ou duas vezes na semana, ao passo que com os pais de alunos considerados com bom desempenho, esse índice é de 60%. Podemos afirmar, assim, que a prática de leitura entre os participantes de nossa pesquisa se assemelha com o grupo entrevistado por Gobbi (2008), pois é bastante tímida. Além disso, não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos em relação às outras atividades desenvolvidas pelos pais com os seus filhos. Dessa forma, os dados encontrados em nossa amostra não corroboram os encontrados por Alves *et. al.* (2013), já que tais atividades se assemelham entre os dois grupos e não justificam a diferença no desempenho escolar.

Em relação às reuniões regulares da família, os pais têm rotinas bastante diversificadas devido aos compromissos com o trabalho nos dois grupos, contudo, é comum entre todos a família se reunir no horário do jantar.

Tabela 12: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e reuniões regulares da família

		Dificuldade de Aprendizagem		p-valor
		Sim	Não	
No café da manhã	Nunca	N	4	0,262
		%	80,0%	
	Sempre	N	1	
		%	20,0%	
No almoço	Nunca	N	3	0,714
		%	60,0%	
	Às vezes	N	1	
		%	20,0%	
	Sempre	N	1	
		%	20,0%	
No jantar	Sempre	N	5	NS
		%	100,0%	
À noite, para assistir TV	Às vezes	N	0	0,222
		%	0,0%	
	Sempre	N	5	
		%	100,0%	
Nos finais de semana em casa	Às vezes	N	0	0,500
		%	0,0%	
	Sempre	N	5	
		%	100,0%	
Nos finais de semana em passeios	Às vezes	N	1	0,778
		%	20,0%	
	Sempre	N	4	
		%	80,0%	

.Nota: p-valor calculado pelo teste Exato de Fisher. NS não foi possível realizar o teste estatístico porque uma das categorias de resposta esteve ausente em ambos os grupos.

Notamos que as oportunidades de interação com os pais em casa são bastante semelhantes entre os dois grupos que compõem nossa amostra e, por isso, não justificam a diferença no resultado do desempenho escolar. Esses dados não corroboram o que Marturano (1999) vem apresentando em suas pesquisas de que o progresso na aprendizagem escolar está associado às oportunidades de interação com os pais. Marturano (1999) aponta também que a aprendizagem ocorre graças à supervisão e à organização das rotinas no lar, com horários definidos para as atividades diárias, inclusive a lição de casa. Nesta pesquisa, contudo, também ficou evidente que as crianças de nossa amostra têm uma rotina organizada tanto em um grupo como no outro.

Tabela13: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e a rotina da criança.

				Dificuldade de Aprendizagem		p-valor
				Sim	Não	
Almoçar	Nunca	N	1	0	0,500	
		%	20,0%	0,0%		
	Às vezes	N	1	1		
		%	20,0%	20,0%		
	Sempre	N	3	4		
		%	60,0%	80,0%		
Tomar banho	Às vezes	N	1	1	0,778	
		%	20,0%	20,0%		
	Sempre	N	4	4		
		%	80,0%	80,0%		
Brincar	Nunca	N	2	1	0,286	
		%	40,0%	20,0%		
	Às vezes	N	3	1		
		%	60,0%	20,0%		
	Sempre	N	0	3		
		%	0,0%	60,0%		
Dormir	Nunca	N	2	0	0,222	
		%	40,0%	0,0%		
	Sempre	N	3	5		
		%	60,0%	100,0%		
Levantar-se de manhã	Nunca	N	0	1	0,500	
		%	0,0%	20,0%		
	Às vezes	N	1	0		
		%	20,0%	0,0%		
	Sempre	N	4	4		
		%	80,0%	80,0%		
Jantar	Às vezes	N	0	1	0,500	
		%	0,0%	20,0%		
	Sempre	N	5	4		
		%	100,0%	80,0%		
Fazer a lição de casa	Às vezes	N	1	0	0,500	
		%	20,0%	0,0%		
	Sempre	N	4	5		
		%	80,0%	100,0%		

Assistir à TV	Nunca	N	2	1	0,500
		%	40,0%	20,0%	
	Às vezes	N	0	1	
		%	0,0%	20,0%	
	Sempre	N	3	3	
		%	60,0%	60,0%	
Usar a internet	Nunca	N	2	1	0,500
		%	40,0%	20,0%	
	Às vezes	N	0	1	
		%	0,0%	20,0%	
	Sempre	N	3	3	
		%	60,0%	60,0%	

Nota: p-valor calculado pelo teste Exato de Fisher. NS não foi possível realizar o teste estatístico porque uma das categorias de resposta esteve ausente em ambos os grupos.

Em relação a horários e rotinas, Gobbi (2008) afirma existir uma “ordem moral doméstica” nas famílias participantes de sua pesquisa. Para ela, essas formas de organizar são favorecedoras de um bom desempenho escolar, com regularidade das atividades e dos horários expressos entre outras ações no controle das amizades, nos horários das brincadeiras que evidenciam como esses pais estão atentos aos filhos e como o cotidiano familiar interfere no percurso escolar deles. Em nossa amostra, notamos que essa “ordem moral doméstica” se centraliza no controle das atividades escolares, haja vista que 80% dos pais de alunos considerados com dificuldades de aprendizagem afirmam que seus filhos têm hora programada para a realização das tarefas, ao passo esse índice no grupo que apresenta bom desempenho chega a 100%. Dessa forma, nesta pesquisa não encontramos relação entre desempenho escolar e a rotina de estudos, já que parece existir um acompanhamento e uma “ordem moral doméstica” nos dois grupos.

4.1.5 As práticas parentais que promovem a ligação família-escola como participação nas reuniões e acompanhamento das notas e o desempenho escolar do aluno

É notório que a maior parte das atividades escolares é acompanhada pelas mães. Mas, em nossa amostra, também aparece a participação dos pais devido aos horários de trabalho de algumas mães. Além disso, uma mãe afirma que quem ajuda na supervisão da tarefa são as tias da criança.

Tabela 14: Análise da associação entre dificuldade de aprendizagem e acompanhamento da criança nos afazeres da escola.

		Dificuldade de Aprendizagem		p-valor
		Sim	Não	
Somente a mãe	N	5	2	0,167

		%	100,0%	40,0%		
Verifica se o material escolar está em ordem	Outros	N	0	2		
		%	0,0%	40,0%		
	Ninguém	N	0	1		
		%	0,0%	20,0%		
Avisa quando é hora de ir para a escola	Somente a mãe	N	2	4	0,262	
		%	40,0%	80,0%		
	Outros	N	3	1		
		%	60,0%	20,0%		
Supervisiona a lição de casa	Somente a mãe	N	4	3	0,500	
		%	80,0%	60,0%		
	Outros	N	1	2		
		%	20,0%	40,0%		
Supervisiona os estudos para as provas	Somente a mãe	N	3	3	0,655	
		%	60,0%	60,0%		
	Outros	N	1	2		
		%	20,0%	40,0%		
Supervisiona os estudos para as provas	Ninguém	N	1	0	0,655	
		%	20,0%	0,0%		
	Comparece às reuniões da escola	Somente a mãe	N	3	2	0,500
			%	60,0%	40,0%	
Outros		N	2	3		
		%	40,0%	60,0%		
Acompanha as notas e a frequência às aulas	Somente a mãe	N	4	2	0,262	
		%	80,0%	40,0%		
	Outros	N	1	3		
		%	20,0%	60,0%		

Nota: p-valor calculado pelo teste Exato de Fisher. NS não foi possível realizar o teste estatístico porque uma das categorias de resposta esteve ausente em ambos os grupos.

Os dados encontrados em nossa pesquisa confirmam o que Chechia e Andrade (2006); Sigolo e Lollato (2001) constataram, já que também apontaram que quem acompanha as atividades em casa, na maioria das vezes, são as mães, que acreditam que os filhos precisam desse auxílio e da atenção delas.

Portanto, em relação ao Eixo 1, não foram encontradas características pessoais, familiares e nas rotinas vivenciadas pelos alunos em casa que justifiquem a diferença entre os resultados alcançados pelos dois grupos, um com alunos considerados com bom desempenho e o outro, com alunos apontados com dificuldades de aprendizagem. Essas características encontradas nos contextos familiares dos alunos não apresentam dados significativos capazes de explicar o fenômeno das dificuldades de aprendizagem. Por isso, associar o desempenho escolar dos alunos, sobretudo, quando há dificuldades de aprendizagem ao seu contexto familiar, pode ser um reducionismo e uma forma preconceituosa de lidar com a problemática.

4.2 EIXO TEMÁTICO 2: Percepção sobre as dificuldades de aprendizagem e a relação com a escola na perspectiva dos pais

4.2.1 Percepções sobre as dificuldades de aprendizagem dos filhos

Todos os responsáveis pelos alunos têm consciência da dificuldade de aprendizagem apresentada por seus filhos, embora não saibam apontar o que pode gerar tais dificuldades. É comum também entre os pais colocar a causa das dificuldades apresentadas pelos filhos na criança. Todos acreditam que é da própria criança a responsabilidade pelo não aprender, embora cite questões do ambiente familiar que podem interferir em seu processo de aprendizagem. Chechia e Andrade (2006) já apontaram que os pais têm consciência das dificuldades apresentadas pelos filhos e também não sabem explicar sua origem. Nesta mesma perspectiva, Szymanski (1997) afirmou que os pais conhecem as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos filhos, mas as encaram como um mistério e se espantam, porque em casa são capazes de realizar tudo e na escola não aprendem. Por isso, como os pais da nossa amostra, atribuem à criança a responsabilidade pelo não aprender e consideram a falta de vontade em estudar ou justificam pela existência de alguma doença.

Por sua vez, os pais de nossa amostra acreditam, inicialmente que as crianças não têm um problema orgânico e apontam a preguiça, a falta de interesse e o desejo de receber respostas prontas para não ter que pensar, como causa da dificuldade de aprendizagem. Podemos observar esse tipo de afirmação a seguir:

[...] não sei qual é o problema, já levei no psicólogo, no psiquiatra, todos falam que ela não tem nada, nada; agora vou levar no neuro; acho que é um pouco de preguiça, aprender ela aprende, ela acaba de fazer alguma coisa, acabou de fazer, você pede para ela fazer de novo, ela fala que não sabe (Mãe do Sujeito 1, 3º ano do E.F.).

[...] o meu filho é dessa forma, ele quer que faz para ele; minha esposa quem ensina mais; ele tem dificuldade de entender o texto que está passando para ele, quando entende, ele escreve da maneira como ele pensa; tem que pegar muito no pé dele para ele entender, ele tem muita dificuldade de entender (Pai do sujeito 2, 3º ano do E.F.).

[...] mas ela aprender, ela aprende muito rápido, ela pega as coisas muito rápido; às vezes eu acho que é por preguiça mesmo, ou preguiça ou é, porque ela é muito agitada, a professora fala que ela não para dentro da sala né. (Mãe do sujeito 3, 3º ano do E.F.)

[...] assim, não é culpa de professor nada, mas eu acho que vai, é um pouco foi a criança se interessar mais, interesse também né, eu acho isso. (Mãe do Sujeito 5, 4º ano do E.F.)

No caso do sujeito 4, que atualmente se encontra no quarto ano do ensino fundamental, a mãe não cita a preguiça, mas a revolta pela separação dos pais como aquilo que, o conforme

sua percepção, desencadearia um comportamento agressivo na escola, e a falta de organização dos materiais que geram as dificuldades de aprendizagem. Nesta perspectiva, Chechia e Andrade (2006) afirmaram que na visão dos pais podem surgir outras vivências dos filhos fora da escola, que justifique o seu mau desempenho. No caso analisado por eles, tratava-se de negligência da mãe no acompanhamento escolar de seu filho com uma trajetória repleta de sofrimentos e séries inacabadas. Nesta pesquisa, a mãe parece apontar fatores emocionais vivenciados pelo aluno devido à separação dos pais e a conseqüente agressividade e desorganização diante do fato como justificativa para a dificuldade de aprendizagem apresentada pelo filho.

Tabela 15: Percepção sobre as dificuldades de aprendizagem e a relação com a escola.

		Pais de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem	
		N	%
Tem consciência da dificuldade do filho	Sim	5	100,0
	Não	0	0,0
Fator gerador da dificuldade de aprendizagem	Própria Criança	5	100,0
	Família	0	0,0
	Escola	0	0,0
Causa na criança	Cognitiva	0	0,0
	Comportamental	4	80,0
	Emocional	1	20,0
	Outros	0	0,0
Comportamentos que prejudicam a aprendizagem	Agressividade	1	20,0
	Preguiça	4	80,0
	Desorganização	0	0,0
	Outros	0	0,0
Contexto Emocional que também influencia na DA	Prisão do pai	1	20,0
	Prisão do Irmão	1	20,0
	Divórcio dos pais	3	60,0
	Outros	0	0,0
Histórico de dificuldade de aprendizagem	Sempre	5	100,0
	Há 1 ano	0	0,0
	Atual	0	0,0
Optam pela repetência do filho devido a DA	Sim	2	40,0
	Não	3	60,0

A propósito, todos os pais entrevistados apontaram fatores emocionais decorrentes do ambiente familiar vivenciado pela criança como possível causa para as dificuldades de aprendizagem, uma vez que no caso do sujeito 1, o pai se encontra encarcerado; no sujeito 2, o irmão mais velho, admirado pela criança, encontra-se na mesma situação; já no caso dos sujeitos 3, 4 e 5 as mães acreditam que por terem se divorciado dos seus maridos as crianças

desencadearam “defesas” por não aceitarem a separação dos pais e, por isso, apresentam dificuldades para aprender. Nesta perspectiva, Mazer, Dal Bello e Bazon (2009) observam que a dificuldade de aprendizagem pode ser associada a problemas socioemocionais e comportamentais, ambiente familiar repleto de adversidades e/ou a associação entre esses fatores de risco.

Outra variável comum que aparece na percepção dos pais é o histórico escolar. Todos citam problemas para ler e escrever desde o primeiro ano do ensino formal. Esses dados parecem ir ao encontro do que Collares e Moysés (1996) nomearam de predição. É verdade que as autoras se referiam ao olhar das professoras. Muitas vezes, contudo, os pais de classes desfavorecidas costumam aceitar de forma passiva os julgamentos apontados pela escola, a tal ponto de afirmarem “meu filho não leva jeito para os estudos” (CHECHIA; ANDRADE 2006, SZYMANSKI, 1997). Essa predição, que pode se tornar uma profecia autorrealizada, parece estar presente desde o início da vida escolar, como apontado pelos pais de nossa amostra e averiguado nos resultados da pesquisa de Chechia e Andrade (200), confirmando que os pais de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem apresentam um olhar negativo para o histórico escolar dos filhos. Vale questionar por que os pais centralizam na criança as dificuldades de aprendizagem e quais são as expectativas e a capacidade crítica desses pais em relação à construção do conhecimento e desenvolvimento dos seus respectivos filhos, já que em sua vida acadêmica, muitos não tiveram o suporte familiar e apresentaram insucesso em seu histórico escolar.

Não obstante, todos afirmam que oferecem suporte para a criança desenvolver as atividades escolares em casa, embora a mãe do sujeito 1 diga que são suas irmãs (tias da aluna) que realizam tal função, e o pai do sujeito 2 relata que é a mãe que acompanha as tarefas escolares em casa. Mesmo os pais alegando falta de tempo por trabalharem para oferecer o melhor para os seus filhos, realidade apresentada por Caetano (2014), eles afirmam encontrar um tempo para acompanhar as atividades escolares em casa. De fato, Chechia e Andrade (2006) afirmam que os pais não somente têm consciência das dificuldades de aprendizagem como acompanham as tarefas e esperam orientações da escola para ajudá-los a superá-las. As mães dos sujeitos 1 e 5 manifestam o desejo pela repetência das filhas para que de fato possam aprender e não simplesmente seguir adiante sem o conhecimento necessário. Conforme Szymanski (1997), uma postura da família frente à escola é a oscilação entre a aceitação passiva do poderoso veredito da escola de que seus filhos “não levam jeito” para os estudos e uma contestação com base nas realizações da criança no dia a dia. Em nossa análise, esse

posicionamento de tais mães é uma aceitação do veredito dado pelas professoras que irão solicitar a repetência dessas alunas.

4.2.2 Ações da escola em relação às dificuldades de aprendizagem apresentada pelos filhos

Os responsáveis dos alunos apresentam grande satisfação com o empenho da professora em ensinar seus filhos e reafirmam que a dificuldade em aprender é da criança. Todos citam que dialogaram com a professora e que ela apresenta interesse pela aprendizagem dos seus filhos, manifestado tanto na exigência “a professora pega no pé” como em atividades extras para que a criança realize em casa e possa superar as dificuldades apresentadas.

Tabela 16: Percepção sobre as ações da escola em relação às dificuldades de aprendizagem apresentada pelos filhos.

		Pais de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem	
		N	%
Satisfação com a escola	Sim	5	100
	Não	0	0
Ações da escola que favorecem o aprender	Empenho da professora	5	100
	Atividades extras	0	0
	Outras	0	0
Ações da professora	Atividades diversificadas	5	100
	Punição	0	0
	Apoio pedagógico/Reforço	0	0
	Outros	0	0

O pai do aluno 2 cita inclusive que a professora abriu espaço para lhe explicar como está desenvolvendo e trabalhando em sala de aula alguns conteúdos a fim de que ele possa acompanhar seu filho em casa:

[...] na reunião a professora falou comigo, se quiser marcar um horário ou antes, ou depois da reunião pra mostrar pra mim, de que jeito eles estão trabalhando pra gente começar a trabalhar em casa; daí só falta marcar com ela; eu penso que ela trabalha de um jeito, eu trabalho de outro, então a criança não vai entender qual o que tá passando né; a escola ajuda muito assim, o que nós colocamos, ela ajuda muito (Pai do sujeito 2, 3º ano E.F.).

Outra fala recorrente dos pais que confirma que os problemas apresentados são da criança é o fato de autorizarem a professora e a escola a punirem seus filhos com restrição de

atividades que os alunos se interessam e gostam. Para os pais, o importante é o respeito à professora:

[...] desde que ela respeite a professora, é então tá tudo certo, porque ela é assim, ela é muito terrível a minha filha né, tem dia que eu falo assim, ela responde, ela não obedece né, então a professora fica em cima e eu já dei o alvará, por mim tudo bem né, que você fica de lá e eu fico, fico daqui no caso, então é, a escola em si é tranquila assim, fica em cima; ficar em cima é insistir que ela faça o que ela tem que fazer né, é nesse aspecto; e quando a professora já não aguenta mais insiste lá, aí passa pra cá, ela vem, que ela me conta, eu fui pra diretora hoje, eu fui conversar com a diretora, mas vem, mas é só pra conversar, uma orientação, é, mais isso (Mãe do sujeito 3, 3º ano do E.F.)

[...] eu falo sempre assim oh, tira um pouquinho o que eles mais gosta, ah, é aula de informática, ah, se você não fizer bem certinho ou algo assim né, não deixa ir, não tem problema, pra focar nas outras matérias né, que eles dão, como matemática que ela tem muita dificuldade né, português ainda assim, come algumas letrinhas nas palavrinhas né, então eu acho que ela tem esse tipo de dificuldade sim, eu já vi outras vezes, conversei com a direção, ah, sobre alguma ajuda que pudesse dar, mas eles disseram que ela não precisa, na análise que eles fizeram, não precisa, precisa é ter foco, ela precisa é de foco (Mãe do sujeito 5, 4º ano do E.F.).

Fica evidente, dessa forma, que para os pais as ações da escola frente às dificuldades apresentadas pelos seus filhos são satisfatórias, e que o problema se centra na criança. Ao mesmo tempo em que aponta a fala da professora em alinhar o processo de ensino do conteúdo com a forma como é explicado na escola, o pai do sujeito 2 afirma ainda não ter marcado reunião com a professora para esse alinhamento, ao passo que as mães dos sujeitos 3 e 5 acreditam que suas filhas precisam ser punidas para poderem aprender. Já a mãe do sujeito 1 afirma existir uma afinidade entre a criança e a professora, já que “ela gosta muito da professora”. De fato, todos os responsáveis afirmam que há um empenho da professora com o processo de aprendizagem dos seus respectivos filhos e, por isso, uma satisfação com as ações da escola. Ao contrário do que aparece na pesquisa de Chechia e Andrade (2006), os pais não demonstram insatisfação com a professora e nem dúvidas quanto à sua competência para lidar com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos seus filhos. Por outro lado, parecem querer exigir mais e punir as crianças. Baggio (2010) afirma que assumir uma postura punitiva como indicado pelas mães é uma ação inadequada, por ser uma monitoria negativa, com excesso de instruções e cobranças excessivas que geram um ambiente de convivência hostil. Diante dessa realidade, concordamos com Caetano (2014) ao afirmar que a escola precisa se preparar para orientar esses pais que a procuram em busca de formação para aprender como educar seus filhos. Essa realidade também é apontada por Chechia e Andrade (2006), uma vez que as mães de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem sentem a necessidade de serem mais bem orientadas para acompanhar as atividades escolares dos filhos em casa. Nesta pesquisa,

aparece como um dado que professora já ofereceu um espaço de orientação para um dos pais, mas ele, até o momento, não compareceu à escola. Em nossa compreensão, trata-se de um grande desafio esse encontro, mas inevitável, como apontado por Szymanski (1997). Tal encontro requer a superação de preconceitos tanto por parte da família quanto da escola. Acreditamos como Marcondes e Sigolo (2012) que tanto as famílias como os docentes podem cooperar, firmar parcerias de forma a aprender uns com os outros na medida em que reconhecem as competências educacionais específicas que devem ser compartilhadas para o bem do aluno.

4.2.3 Ações da escola e as expectativas das famílias

Os responsáveis centram suas expectativas principalmente na capacidade da professora, citam que ela é muito boa e, por isso, consideram a escola excelente, e que o problema de aprendizagem que se manifesta se encontra na criança. A mãe do sujeito 5 chega a citar que a escola é a melhor da cidade, mesmo não sabendo apontar o que a escola realiza para a superação das dificuldades de sua filha, uma vez que conforme essa mãe, a escola afirma não ser preciso realizar nenhuma intervenção, apenas que a criança foque nas atividades que são solicitadas para ela.

[...] é que eles me disseram que ela não precisa, falei assim, um reforço, alguma coisa, que se caso ela precisar eles me dizem, me falariam né, mas até agora não entraram em contato comigo não; porque os professores daqui são uns professores bons, não são ruins são muito bons, eu acho que está com ela a questão (Mãe do sujeito 5, 4º do E. F.).

A mãe do sujeito 4 parece compreender ser necessário estimular o filho por meio de presentes para motivá-lo a estudar e cita que a escola também o presenteia para que isso possa ocorrer:

[...] todas as vezes que, que eu preciso, que eu venho aqui pra elas é, me ajudar que eu peço pra elas uma mão, elas me estendem a mão, eu falo oh, que nem eu vim aqui, R. tá acontecendo assim, assado que a coordenadora a R., , ela vai, ela conversa, ela deu o material pra ele, ela colocou o nome dele, a professora deu uma caixa de lápis de cor, pra incentivar né, é um incentivo pra animar, pra criar um ânimo, e eu assim, eu compro uma borracha, compro um lápis, ah mãe tô precisando de uma régua, eu quero um caderno de arame, porque é bonito, tá todo mundo tendo e eu não tenho, só tenho brochurão, então eu compro, ah mãe eu quero um livro pra eu ler, eu compro, porque acho que a leitura é importante, é tentar incentivar assim que crianças têm dessas coisas né (Mãe do sujeito 4, 4º ano do E. F.).

Além das questões da aprendizagem, o pai do sujeito 2 cita o olhar da escola para as crianças e o alinhamento das crenças religiosas familiares com a participação ou não do seu filho em determinadas atividades.

[...] as professoras, eles veem nos alunos, lá na frente, se uma pessoa lá na frente e é isso que a gente, quando eu e minha esposa participa da reunião, nós vê o interesse deles de fazer as criança aprender; nós somos evangélicos, nós somos cristão, daí eles manda bilhete dele participar, daí um dia eu coloquei aqui, oh porque que o T. não participa aqui, aí falei, oh é que nós somos cristão, a gente não quer que meu filho é, participa dessas coisa, nessa parte ai, não só nessa parte, mas na outras partes eles apoiam nossa decisão, busca a criança ajuda, a escola ajuda muito sobre isso, nesse sentido, tanto como aprendizado, como a nossa opinião de escolha, cada um tem a opinião de escolha de sua crença, então eles ajuda muito, porque eles, todas as coisas que acontece na escola, eles nos comunica, entendeu, então assim, eles é, eles, a escola aqui não é só escola, é família né, ele abrange toda a, não abrange só o aluno, ele abrange a família toda, ou seja que nem é, eles quer saber porque o aluno é assim né, é tem umas crianças que nós conhecemos que tá passando dificuldade, porque esse aluno tá em dificuldade, não é porque os pais é assim, assim, assim, então eles não fica só na visão do aluno, mas sim a família toda porque, é, quando uma criança tá com dificuldade, a escola procura saber o porquê dessa dificuldade, então onde que elas vai, vai na família (Pai do sujeito 2, 3º ano do E. F.)

Nota-se nessa fala do pai a necessidade da escola se aproximar da realidade familiar, já que ele aponta que conhece determinados alunos que passam por dificuldades porque os pais são negligentes e não participam da vida escolar de seus filhos. É notório, dessa maneira, que todos os pais afirmam que suas expectativas em relação à escola são supridas e que as dificuldades apresentadas estão centradas em questões na criança, ou nesse caso, em sua família negligente.

Chechia e Andrade (2006) ressaltam que os pais de alunos com insucesso revelam uma percepção da escola através das experiências vividas pelos filhos, ou seja, se ele apresenta baixo desempenho escolar, os pais percebem a atuação da escola de forma um tanto negativa. Em nossa pesquisa, encontramos um resultado que contraria tal afirmação, já que todos os pais afirmaram que se trata de uma boa escola. Inferimos que os pais tendem a aceitar de uma forma passiva os julgamentos apontados pela escola sobre as dificuldades de aprendizagem de seus filhos e buscam encontrar a causa somente nas crianças, que acabam por serem duplamente julgadas, ou seja, pelo olhar da escola e da família.

4.2.4 Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão dos pais

Os pais, de maneira geral, acreditam que a interação com a escola não poderia ser melhor. Duas mães (as do sujeito 4 e 5) acreditam que já mantém uma boa interação com a escola e para a mãe do sujeito 4 suas necessidades são supridas pela escola quando a mesma a

procura. Já a mãe do sujeito 5, acredita que a escola poderia oferecer “reforço” escolar para a sua filha, como descrito a seguir:

[...] é, boa interação, eu só queria que eles tivessem me ajudasse assim, um pouco com reforço com minha filha (risos), que não é fácil né, criança não é fácil não. É, mais o reforço escolar né, na linha da aprendizagem assim, sabe, mas também pra eles assim, também, não é fácil, porque é muito aluno né (Mãe do sujeito 5, 4º ano do E.F.).

Tal fala apresenta uma ambivalência, pois apesar de acreditar que a escola deveria oferecer um “reforço” para a filha, a mãe ressalta que é uma situação difícil devido ao número de estudantes. O foco dessa mãe na interação com a escola parece ser a necessidade específica de sua filha.

Os demais pais acreditam que não podem melhorar a interação com a escola devido à falta de tempo e a outros compromissos ou por não ter o conhecimento necessário para ajudar nas tarefas de casa. No caso das mães do sujeito 1 e do sujeito 3, o que impede ter maior interação com a escola é a falta de tempo:

Não, porque não tem como, que se teve..., se eu não tivesse mais filhos, que trabalhar, eu teria mais tempo, aí daria; é bem difícil eu vir aqui na escola, porque eu não tenho tempo, tenho mais filhos, trabalho, então é bem difícil eu vir aqui, eu venho mesmo quando tem reunião, ou quando a minha filha reclama de alguma coisa, eu venho, mas assim, de falar, ah eu venho direto na escola, não. Da parte da escola é, mais a diretora aí, é só Jesus né, mas tudo bem; a diretora só por Deus, os professores é um amor, mas a diretora é grossa, sem educação né, tudo mais, pra mim vir aqui, perco a paciência com ela em dois minutos, então prefiro nem vir (Mãe do sujeito 1, 3º ano do E.F.)

[...] o tempo não deixa né, é, que as outras obrigações, mas podia sim eu ficar, não, não só na escola, com a criança num modo geral, nessa, nessa parte né, escolar, mas a gente faz a medida do possível por conta dos meus outros compromissos (Mãe do sujeito 3, 3º ano do E. F.)

No caso da mãe do sujeito 1, além da não possibilidade de melhoria na interação com a escola, percebe-se um conflito explicitado em dois momentos da fala da mãe. O primeiro, quando ela diz vir à escola quando a filha reclama de algo e parece querer tirar satisfação e cobrar a professora em suas atitudes perante a filha. Depois, um conflito com a diretora da escola e justificando sua ausência na vida escolar da filha, justamente para evitar conflito com a mesma, pois, conforme relatou a mãe, esse conflito já aconteceu antes e ela não gostaria de repetir.

Tabela 17: Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão dos pais.

Pais de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem	
N	%

Considera a Interação	Boa	5	100
	Regular	0	0
	Ruim	0	0
Motivos que impedem de melhorar a interação com a escola	Falta de tempo/Trabalho	4	80
	Não conhecer as novas metodologias de ensino	1	20
	Desinteresse	0	0
	Outros	0	0
A família tem conflitos com a escola	Sim	1	20
	Não	4	80

Já o pai do aluno 2 afirma não poder melhorar sua relação com a escola devido ao fato de não possuir o conhecimento das novas metodologias de ensino para auxiliar seu filho na execução das tarefas, ao mesmo tempo em que apresenta o interesse em dar aula de Ensino Religioso, uma vez que é pastor de uma igreja evangélica. Segundo ele, sua interação com a escola poderia melhorar somente nesse aspecto:

Só né um sentido, ah, que a, que tem a matéria de religiosidade, religião, né, que se tivesse a oportunidade eu me encaixaria pra ensinar, não assim, não pregar o, o, o, a parte da igreja mas ensinar né, o que as crianças têm que aprender, porque tanto quanto evangélico, espírita, macumbeiro, é religião, então não ia pregar a dogma da nossa igreja, e sim apresentar uma religião pra eles, eles iam ter uma opção de escolha; eu, praticamente o que eles tão aprendendo é muito diferente do que eu aprendi lá traz, então das muitas vezes assim, eu da minha parte creio que não, eu creio que não porque as matérias que tá vindo hoje pras crianças é totalmente diferente do que eu estudava lá traz, então tem coisa que eles falam, disse oh, o pai não sabe, porque é coisa nova, então nessa parte assim, eu de, eu não, entendeu, mas se fosse outro, outro sentido de ajudar, fora os dias que eu trabalho, que no caso hoje eu tô de folga, nessa parte a gente pode colaborar também (Pai do sujeito 2, 3º ano do E.F.)

Enfim, os pais parecem compreender a interação com a escola a partir de suas necessidades individuais, sem um projeto de melhoria coletiva para o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Szymanski (1997) apontou em seu estudo que é comum entre as famílias o desenvolvimento de estratégias em vista do sucesso escolar dos seus filhos como uma saída individual, não se engajando em um projeto coletivo de melhoria de ensino.

Além disso, os pais ressaltam suas demandas de trabalho e falta de tempo para justificar sua ausência na vida escolar dos filhos ao mesmo tempo em que dizem apresentar estratégias

para auxiliá-los nas tarefas em casa, como a construção de tabuadas, resolução de problemas, entre outros exercícios. Vários estudos (CAETANO, 2014, CHECHIA; ANDRADE, 2006, SZYMANSKI,1997) já apontaram a falta de tempo e as demandas do trabalho como justificativa para a ausência em reuniões escolares e no acompanhamento da vida escolar dos filhos. Caetano (2014), inclusive, discute os valores atuais da sociedade e suas necessidades narcísicas e afirma que os pais trabalham de forma alucinada para garantir aos filhos aquilo que não tiveram e não têm tempo para eles. Sentem-se responsáveis pela felicidade dos filhos, mas não pela formação do seu caráter.

Considerando a percepção dos pais em relação às dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus filhos, que norteia esse eixo de nossa análise, fica evidente que os responsáveis centram as responsabilidades pelo não aprender na criança, aceitam de forma passiva o que a escola lhes apresenta sobre os filhos e possuem dificuldades em acompanhá-los nas atividades escolares, seja por falta de tempo devido às demandas de trabalho, seja por não conhecer as novas metodologias utilizadas para ensinar e aprender.

4.3 EIXO TEMÁTICO 3: Percepção sobre as dificuldades de aprendizagem e a relação com a escola na perspectiva das professoras

4.3.1 Concepção de dificuldades de aprendizagem

As professoras manifestam sua concepção de dificuldade de aprendizagem a partir dos conteúdos programados para o ano que lecionam. Para as professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental, uma dificuldade de aprendizagem aparece quando a criança não cumpre os requisitos de leitura e escrita de palavras simples, com limitações no processo de assimilação do código linguístico e do código escrito. A professora do sujeito 2 afirma, inclusive, que mesmo indo para o “reforço” com atendimentos individuais fora da sala de aula não conseguem chegar ao nível alfabético. Essa professora faz ainda uma classificação de um dos seus alunos, afirmando que se encontra no nível silábico-alfabético de hipótese de escrita mesmo depois da realização de atendimentos individualizados. Outra forma de perceber a dificuldade de aprendizagem do aluno, apontada pelas duas professoras do terceiro ano, é a falta de autonomia para realizar as atividades propostas.

Tabela 18: Percepção sobre as dificuldades de aprendizagem e a relação com a escola na perspectiva das professoras.

		Professoras de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem	
		N	%
Critérios para que verifique a Dificuldade de Aprendizagem	Alfabetização- leitura, escrita	4	80
	Desenvolvimento global da sala	1	20
	Comportamento	0	0
	Outros	0	0
Fator gerador da dificuldade de aprendizagem	Própria Criança	5	100
	Família	0	0
	Escola	0	0
Causa na criança	Cognitiva	0	0
	Comportamental	5	100
	Emocional	0	0
	Outros	0	0
Comportamentos que prejudicam a aprendizagem	Agressividade	1	20
	Preguiça/Apatia	2	40
	Desorganização/falta de limites	0	0
	Falta de Atenção	1	20
	Outros	1	20
Encaminhamentos realizados	Atividades extras e diversificadas	3	60
	Atendimento por profissional especializado	2	40
	Outros	0	0
Histórico de dificuldade de aprendizagem	Sempre	5	100
	Há 1 ano	0	0
	Atual	0	0
Optam pela repetência da aluna devido a DA	Sim	2	40
	Não	3	60

Já a professora do quarto ano considera uma dificuldade de aprendizagem quando a criança não acompanha o desenvolvimento global da sala, apresenta dificuldade em acompanhar o conteúdo por ela desenvolvido em sala de aula e não assimila ou manifesta o aproveitamento nas atividades diárias e nas avaliações. Afirma que cada criança possui um desenvolvimento diferenciado dos outros e, por isso, uns têm mais dificuldades e outros menos. Destaca ainda que se trata daquela criança que possui defasagem de conteúdo, e o seu processo cognitivo não está bem estruturado, pois lhe falta conhecimento, concentração e atenção. Por terem consciência da dificuldade que possuem, esses alunos, conforme a professora, resistem a receber ajuda para superar tais dificuldades. Outro fator que a professora apresenta é um comprometimento emocional que os deixam ansiosos, dispersos e, por isso, muitas vezes provocam os colegas de sala de aula. Enfim, na concepção da professora, a dificuldade de aprendizagem vai se tornando cada vez mais complexa e algo perpétuo na caminhada acadêmica do aluno:

[...] em decorrência também da, da defasagem de conteúdo mesmo, por exemplo, na minha turma ela se alfabetizou né, chegou ao nível alfabético ao final do terceiro ano, então já carrega uma defasagem de conteúdo, de aprendizagem é, de tempo cronológico em relação ao ano de escolaridade, então ela chega, eu apresento um conteúdo que é do quarto ano né, de trabalhar a produção de texto com os elementos de coerência, coesão, a matemática que vai complicando cada vez mais os conteúdos, ela não tem uma base, portanto ela vai apresentando certas dificuldades pra acompanhar o desenvolvimento do conteúdo né, e esse, essa dificuldade de acompanhamento, de domínio do conteúdo, das habilidades necessárias pra dar continuidade aos estudos, elas vão ampliando, vão se complexificando cada vez mais, a cada conteúdo apresentado. Então o que a gente faz né, a gente percebe essa dificuldade mesmo, essa necessidade de apoio individualizado, então porque a turma né, no geral, acompanha e aquela criança não consegue, a gente percebe outros fatores que interferem né, além do desempenho acadêmico que já tá comprometido, mas a, o próprio desempenho da personalidade da criança, do envolvimento, alguns problemas emocionais que traz com ela, então ela vai, vai somando tudo e vai virando uma bola de neve, que vai comprometendo cada vez mais essa dificuldade inicial, que seria o domínio é, necessário do conteúdo (Professora dos sujeitos 4 e 5 do 4º ano do E.F.)

Vale ressaltar que a concepção de dificuldade de aprendizagem da professora pode determinar sua forma de olhar para o aluno. Nesta perspectiva, Saravali (2003) afirma que a professora exerce forte influência sobre o grupo de alunos, e suas opiniões podem ser expressas por meio de um olhar, gestos e decisões tais como o lugar onde o aluno irá sentar-se. Os resultados de sua pesquisa são interessantes, pois apontam que todas as crianças que a professora indicou como tendo dificuldades de aprendizagem foram pouco escolhidas nos critérios afetivos e intelectual, o que confirma sua influência sobre o grupo de alunos.

Em relação à concepção do professor sobre as dificuldades de aprendizagem, Osti (2004) entende que envolve o que ele sabe sobre o assunto, como identifica o problema e que atitudes toma. A partir dos resultados de sua pesquisa, Osti verificou que o professor concebe a dificuldade de aprendizagem como um aspecto relacionado ao desempenho escolar do aluno que não atinge o mínimo esperado, apresenta incapacidade para assimilar informações e não avança na aprendizagem, englobando o interesse do aluno, sua base familiar e a escola como um ambiente acolhedor.

Nossos resultados parecem ir ao encontro do que Osti (2004) e Saravali (2003) apresentaram em suas pesquisas, uma vez que fica evidente que para as três professoras a dificuldade de aprendizagem é inerente ao aluno, ao seu processo de aprendizagem ao longo da caminhada acadêmica com defasagens de conteúdo, a problemas emocionais e de personalidade que irão se ampliar e parecem se perpetuar na vida desse estudante. Notamos ainda que em nenhum momento as professoras citam os métodos utilizados por elas para ensinar como uma possibilidade de construir as dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, citam atividades diversificadas e apoio individualizado para que a criança consiga atingir o que se espera para o ano que está cursando, focando a problemática exclusivamente na criança.

4.3.2 Percepção sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa em específico sob o olhar das professoras

Os critérios apresentados pelas professoras para caracterizar as dificuldades de aprendizagem se voltam para a defasagem de conteúdos e para o processo de alfabetização. Apenas no caso do sujeito 3 a professora aponta que se trata de um problema comportamental da criança que atrapalha o seu desempenho escolar.

Embora os sujeitos 1, 2, 4 e 5 apresentem dificuldades quanto aos conteúdos e em relação ao processo de alfabetização, as professoras apresentam diferentes características e causas para as mesmas. No caso do sujeito 1, a professora aponta uma dificuldade em registrar, já que a criança tem boa participação oral, com respostas adequadas às solicitações da professora ao longo da aula, sem problemas de visão já testado pela professora e, mesmo assim, não consegue copiar nenhum texto da lousa. A professora aponta como causa uma apatia e uma grande falta de interesse por parte da aluna. Ela registra o que é falado, mas não escreve nada. A professora não consegue descrever de onde emerge tal apatia e diz não ter competência para avançar na avaliação dessa aluna, além de afirmar que foi feita uma avaliação com outros profissionais e nada foi constatado. Diante do contexto, ela afirma que pedirá a reprova da aluna, já que ela deveria ter sido retida no segundo ano, pois conforme a fala da professora, tem muito pouco a oferecer ou quase nada daquilo que é solicitado para o terceiro ano.

Já no caso do sujeito 2, a professora atribui a dificuldade do aluno ao processo de leitura, e embora seja considerada por ela uma hipótese de escrita alfabética, ele não consegue processar as informações ao lê-las, o que dificulta na resolução de problemas. A professora procura intervir junto ao aluno de forma individualizada, entretanto, afirma que ele é muito desatento e não mantém a concentração em sua explicação mesmo ela utilizando diferentes recursos para ensinar. A professora não sabe informar o porquê dessa falta de concentração e atenção, mas cita problemas no contexto familiar do aluno, pois o pai manifesta dificuldades na compreensão durante as reuniões e um de seus irmãos mais velhos está encarcerado.

O sujeito 4 é apontado pela professora como aquela criança que não possui o domínio do conhecimento necessário para o quarto ano, atribuindo isso à ansiedade apresentada pelo aluno frente ao contexto familiar vivido por ele. Além disso, a professora afirma que ele não atribui valor à educação escolar, haja vista pretende se tornar peão e lhe foi dito que para isso não precisa estudar. Por vir de uma família desestruturada, conforme apresentado pela professora, uma vez que o aluno mora somente com a mãe porque os pais são separados, essa

criança traz para a realidade da sala de aula muita ansiedade e falta de atenção, concentração e esforço quando se depara com uma dificuldade. A professora parece focar as razões da dificuldade de aprendizagem do aluno em sua própria personalidade e em seu contexto cultural, como fica explícito na seguinte fala:

Ele adora quando é o final de semana que ele vai pro sítio, ele vai cuidar das vacas (riso), é a liberdade né, então quando chega a escola que tem que se concentrar, que tem que prestar atenção, tem que ter aquele comportamento né, padrão de estudante, se controlar a ansiedade, de ficar quieto, é uma forma que ele se senta, não é como as demais crianças, ele senta de lado né, da carteira ele fica assim, aí ele senta e cruza as pernas, quer escrever todo torto, porque é acho que os cowboys tem esse comportamento né, os peões, pra mostrar a bota, que ele vem de bota, vem de cinta (riso), então todo esse perfil né, da personalidade dele, ele traz consigo e tenta se colocar, mostrar que não é necessário a escola, eu percebo no, e a mãe dele também já falou isso, que é uma vez ele, no comecinho do ano ele disse assim, eu não gosto de estudar, eu não quero tá na escola, já deixou bem claro. Acredito que esse fator é primordial né, a que interfere mesmo na relação da família com ele, o contexto de vida dele, a cultura é, toda a, as amizades socialmente que ele participa né, ele percebe e compreende que a escola é secundária pra ele, então ele já internalizou isso, e quando vem, vem mesmo pra ser obrigado mesmo, a vir a escola né, tem que comparecer, tem as questões burocráticas, a família manda, quer que ele aprende então ele de certa forma, obedece aos pais, que fazem ele vir pra escola, mas quando chega aqui ele, ele sabe que ele pode se recusar a fazer as atividades né, mesmo com, com a gente, a gente trabalha com ele, agrada, elogia, a, a coordenadora uma vez levou ele pra coordenação, conversou com ele, deu caderno, colocou etiqueta né, agradeceu ele com tudo, falou oh, eu quero ver seu caderno todo dia, ela ia a sala vê o caderno, aí uma semana foi legal e depois começou (riso), a relaxar tudo de novo, a deixar de fazer as atividades e assim; Ele pode ter, deixar de fazer porque não tá dentro dele mesmo né, essa necessidade, ele não vê uma necessidade pra ele, ele vai tentando agradar externamente, mas chega um momento que ele, ele fala, não eu não quero mesmo, não vou agradar mais ninguém né, pode ser, a aí prevalece mesmo a opinião dele né (Professora do sujeito 4, 4º ano, do E.F.)

Por sua vez, o sujeito 5 não tem uma boa caligrafia e não apresenta coerência e coesão em seus textos, conforme o relato da professora. Também apresenta problemas de segmentação das palavras, é agressiva e não aceita intervenção individual da professora e a ajuda dos demais colegas. A professora acredita que a criança apresenta esses comportamentos e dificuldades de aprendizagem devido ao contexto vivido pela aluna na família.

[...] a dificuldade é pelos conflitos também, que ela vive em casa né, que a mãe dela ameaçou falou assim, se você não tirar a nota você vai morar com seu pai, lá longe eu vou te devolver pro seu pai, então esses conflitos fica permanente na cabeça da criança e ela traz e ela fica com aquela cobrança né, ao mesmo tempo que ela tem a aquela cobrança de ter um bom desempenho na escola, ela tem uma, um certo bloqueio que impede que ela realmente se desenvolva né, eu percebo, então ela, a cobrança é tanto que ela trava. Antes dessa reunião, que ela, eu propunha atividade matemática, avaliativa quinzenal e ela travava, começava, chorava e falava assim, a minha mãe vai me bater porque eu não sei nada, ela fala que eu não sei nada e eu não vou tirar nota, ela vai me bater, vai me mandar de volta pro meu pai e travava né, aí tinha que todo recompor emocionalmente ela, dá todo apoio, ajudar e às vezes eu, não queria ajuda, não quero aprender, não sei, eu não consigo e só que a minha mãe vai me bater, vai

me mandar de volta pro meu pai, então esse conflito tá muito presente nela né; ela é uma criança de um potencial de ser avançada, mas o contexto familiar, a vidinha dela é complicadinha, que interferiu muito né, no desempenho dela, não só no desempenho escolar, mas no desempenho psicológico, desempenho emocional dela né, isso compromete mesmo, o desempenho social, porque ela cria conflito, ela se vê como vítima no contexto da sala de aula, todos querem brigar com ela, todos é, a pegam como bode expiatório (Professora do sujeito 5, 4º ano do E. F.)

O aluno 3, por fim, é apontado pela professora como um problema comportamental e não de aprendizagem. Na visão da professora, tal fato ocorre porque a aluna possui uma vida totalmente desregrada e traz para dentro da sala de aula essa falta de limite, que se manifesta pela falta de capricho e de apreço pelas atividades que lhes são solicitadas. Realiza as atividades somente quando deseja e muitas vezes já chega à escola nervosa e muito irritada. Hoje, a aluna apresenta defasagem de conteúdo, e conforme a professora apurou, ela manifesta esse comportamento desde o primeiro ano.

[...] no terceiro ano a criança que vem dessa maneira do primeiro, segundo aninho, porque é assim que ela vem se comportando então, que eu já conversei com os professores dos anos anteriores, é a mesma conduta né, irritada, faz quando quer, bem nervosa, chega no terceiro ano é, ela tem defasagem de conteúdo, ela não tem um conteúdo é, pra tá dando continuidade do processo de alfabetização, então a criança que é, tem dificuldades como ela, ela não tem dificuldades de aprendizagem, ela, ela é rápida, ela aprende com facilidade, ela tem a defasagem de conteúdo, então no terceiro ano já começa aparecer é, uma certa é, ela não acompanha como deveria, mas eu entendo que não é, que não é dificuldade de aprendizagem é o não querer fazer; isso interfere no desempenho, é uma judiação, é um caso muito triste, porque quando ela quer, ela consegue tirar oito, nove numa provinha, porque ela lê, ela interpreta, ela sabe lê, mais principalmente na situação de matemática, que requer uma soma e do processo de ensino, ela já demonstra uma certa dificuldade né, que é a defasagem do conteúdo (Professora do sujeito 3, 3º ano)

A professora atribui esse comportamento da aluna à falta de limite em casa e que se repete em sala de aula. Nesse caso, a professora procura sempre primeiro elogiar o que ela apresenta de positivo e depois chamar a atenção. Ela disse que já foi muito severa com a aluna, ao mesmo tempo em que a presenteou com giz e canetinhas coloridas a fim de sensibilizá-la e motivá-la a realizar as atividades.

É notório, dessa maneira, que as professoras atribuem as dificuldades de aprendizagem ao aluno, ao seu contexto familiar e ao seu contexto cultural e em nenhum dos casos apresentam questões voltadas ao processo de ensino ou uma autocrítica em relação ao seu próprio desempenho enquanto educadoras.

As professoras se focam também em um histórico escolar negativo, e isso fica evidente quando uma delas explicita que foi verificar com as professoras dos anos anteriores e nos relatórios que essas escreveram sobre a sua aluna. Parece existir o que Collares e Moysés (1996)

nomearam como predição, pois esses alunos já são marcados em seu histórico escolar e tendem a perpetuar suas dificuldades em aprender. Inferimos que tal predição interfere na maneira como as professoras se relacionam com seus alunos, uma vez que os apresentam como alunos que requerem mais atenção e demandam maior trabalho, além de existir uma expectativa negativa do aluno, como se ele não pudesse se desenvolver e manifestar melhoras em seu processo de aprendizagem.

4.3.3 Encaminhamentos realizados com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem

As professoras afirmaram que a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem é acompanhada pela escola por meio de relatórios com apontamentos de todos os docentes desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse relatório, encontram-se tanto as dificuldades quanto os avanços da criança, bem como os encaminhamentos realizados. Parece ser comum também na fala das professoras que em um primeiro momento são feitas atividades diversificadas por elas em sala de aula ou com tarefas apoiadas pelas famílias. Se o aluno está aquém daquilo que se espera para aquele ano, ele possui o direito de participar de um apoio pedagógico ou, como nomeado pela professora do sujeito 2 de nossa pesquisa, do reforço. Além disso, são realizados encaminhamentos para avaliações e acompanhamentos específicos oferecidos pela Secretaria de Educação do município e outros atendimentos por diferentes profissionais da cidade.

O aluno 1 foi encaminhado para atendimento psicopedagógico oferecido pela Secretaria da Educação da cidade desde o ano anterior. Contudo, a professora relata que a mãe não deu continuidade aos atendimentos. Sobre essa aluna, a professora descreveu em seu relatório que houve um pequeno avanço e a encaminhou novamente para uma avaliação da psicopedagoga.

Os alunos 2 e 3 são acompanhados pelas próprias professoras em sala de aula com atividades diversificadas, uma vez que são considerados alfabéticos e, por isso, não são encaminhados para apoio pedagógico. Contudo, a professora do sujeito 3 ressalta que por estar aquém do que se espera de um aluno de terceiro ano, realiza atividades paralelas com a aluna, que, no entanto, não realiza nem os conteúdos já previstos e programados no currículo nem essas atividades extras.

O aluno 4, além de fazer as atividades propostas pela professora especificamente para ele, está sendo acompanhado atualmente por um psiquiatra de forma particular e conduzido pela mãe. A professora acredita que esse acompanhamento ocorreu porque o aluno manifesta

um comportamento agressivo e uma dificuldade de se relacionar com as meninas, colocando nelas apelidos e praticando, segundo as colegas, *bullying* em sala de aula.

Por fim, para o aluno 5, está sendo feito uma pasta de atividades diversificadas com o apoio da família. A professora relata que a mãe veio à escola somente em uma das reuniões e a partir de então, o comportamento da aluna modificou. Até aquele momento, ela não havia feito nenhuma tarefa e com uma maior participação da mãe, conforme relato da professora, a menina tem modificado esse comportamento e se manifestado mais disposta em aprender e a aceitar o apoio. A professora atribui esse resultado positivo à maior participação da mãe, que tem acompanhado e valorizado mais as atividades realizadas pela filha.

É interessante notar que diferentemente do que apontam as pesquisas (Osti, 2004, Saravali, 2003, Collares e Moysés, 1996), as professoras não atribuíram causas orgânicas e não encaminharam seus alunos para profissionais da saúde, mesmo sendo uma das possibilidades nos procedimentos de encaminhamentos da escola em caso de dificuldade de aprendizagem. De fato, as professoras procuram realizar atividades diferenciadas em sala de aula e atividades extras para serem feitas com a família em casa. Na sala de aula, as professoras procuram avaliar se o aluno está compreendendo ou não aquilo que está sendo solicitado a ele. Quando há dificuldades de aprendizagem, as professoras procuram realizar orientações individualizadas, e alguns alunos se recusam em receber tais orientações, o que se aproxima do que Osti (2004) encontrou como resultado de seus estudos, haja vista que também averiguou na rotina da sala de aula que os professores percebem a dificuldade do aluno quando este não compreende as atividades propostas, em especial as atividades de leitura e escrita, e o seu comportamento frente a seu desempenho – como a recusa em fazer uma atividade – ou seu desinteresse e apatia evidenciam ao professor a dificuldade já instalada.

4.3.4 As interações com as famílias de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem

As professoras relatam que há cinco reuniões de pais ao longo do ano previstas no calendário escolar. A primeira com o objetivo de apresentar a proposta pedagógica da escola e uma apresentação mútua entre pais e a professora e, as quatro demais em cada final de bimestre para apresentar os resultados alcançados pelos alunos. Além disso, citam como momentos marcantes da presença das famílias na escola dois grandes eventos, a Festa Junina e o Dia da Festa da Família em que há apresentações e exposição dos trabalhos realizados pelas crianças.

Todas as professoras acreditam que, no caso dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, essas reuniões são insuficientes. Tal realidade parece confirmar o que Collares e Moysés (1996) apontaram sobre a presença e a contribuição da família na escola. Parece existir a necessidade de a família se apresentar à escola, pois aparentemente se o professor não conhecer a mãe, a criança não aprenderá.

A professora do sujeito 2, inclusive, afirmou que os pais que normalmente participam das reuniões são pais de alunos com bom desempenho e, segundo ela, nem precisariam vir à escola. Quem de fato precisa vir não vem. Esse é um dos preconceitos apontados por Caetano (20014) em relação às famílias dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e necessita ser superado para que de fato exista um encontro entre família e escola em prol do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

As professoras relatam ainda que não há outros momentos de encontros com as famílias além dos previstos no calendário, a não ser se houver uma convocação ou por parte da professora ou pela direção da escola. No caso, somente as professoras do aluno 1 e do aluno 3 convocaram os pais para apresentar as dificuldades vividas pelas crianças.

Um dado relevante para nossa pesquisa é que ao avaliar a interação com as famílias, todas as professoras apresentam como causa das dificuldades de aprendizagem a realidade vivenciada pelas crianças no contexto familiar. No caso da família do sujeito 1, a professora até afirma que a mãe comparece à escola quando é convocada, mas busca associar a dificuldade de aprendizagem ao fato de a filha sofrer *bullying* dos colegas por ela estar acima do peso. A professora cita que a mãe, após ser convocada e participar da reunião com ela, diminuiu o processo de reclamação, pois confiou em sua proposta de trabalho. Ao mesmo tempo, a professora afirma não existir um compromisso efetivo da família com as tarefas e a frequência nas aulas, aponta como uma das possibilidades para tais comportamentos a formação acadêmica da mãe e sinaliza que esta não contribui com a escola, como podemos ver a seguir:

É uma criança que não tem apoio em casa, em questão da tarefa, a mãe faz a tarefa pra ela, eu já fiquei sabendo que a mãe fica brava com ela né, chama atenção, a mãe, ela atribui muitas vezes que a criança não prestou atenção, não aprendeu porque tem amigo rindo, porque ela não sabe, isso não acontece na sala de aula e, a mãe é uma pessoa assim, que não, diferente dos pais do M., ela não tem uma instrução escolar, informação é, não que ela não dê valor na escola, eu percebo que ela dá sim, mas ela não soma com a escola pra enxergar realmente que a criança tem dificuldade e que ela tem que correr com essa criança, levar a criança pra um atendimento específico, ela tem que fazer a parte dela, enquanto mãe, a criança tem uma complicação aí, tem uma barreira pra essa criança então a mãe não vê essa, dificuldade, essa necessidade que a criança tem né e, daí não faz muito pra ajudar, em casa eu percebo muito isso, a criança às vezes falta numa data importante, em época de provas essa criança falta, ventou a criança já não vem, choveu a criança já não vem né, é, nisso que eu falo de estrutura familiar mesmo, é uma, é uma mãe que a princípio reclamava muito da

escola, fazia muita encrenca, vinha querer tirar satisfação com a criança, melhorou muito, hoje ela já não faz mais isso, mas é uma família que a gente tem que tomar cuidado porque é uma família que é, tem pavio muito curto né, com a escola (Professora do sujeito 1, 3º ano do E.F.).

A professora do sujeito 2, por sua vez, acredita que deve partir da família a busca pela escola. Caso isso ocorra, as professoras têm disponibilidade para atendê-las. Em sua percepção, no entanto, quem mais procura a escola ou participa das reuniões de pais são aqueles que não precisariam de orientações, pois os filhos já apresentam bom desempenho. Para ela, o pai do sujeito 2 não valoriza os estudos, uma vez que ele próprio já afirmou que não gostava de estudar e isso acaba refletindo em sua relação com a vida escolar do filho.

No caso do sujeito 3, a professora explicou que a criança apresenta um comportamento “arredio”, não realiza as atividades propostas e não cuida dos seus materiais e, por isso, a mãe foi convocada mais de uma vez. A professora explica que, ao conhecer a mãe, compreendeu a realidade da filha:

[...] mas ao conhecer a mãe a gente conheceu a criança, a gente entendeu porque a criança tem um comportamento, então não é uma questão de, eu acredito de estrutura familiar mesmo, a mãe que, que tem bastante problemas, na casa, é uma mãe que tem uma sensibilidade, toma remédios é uma mãe que tem, é muito nervosa também, é uma mãe que deixa a criança tomar as atitudes né, essa mãe é, um dos primeiros contatos com ela foi bem assim, tem período que a mãe tá boa, hoje na reunião dos pais, ela se colocou muito bem, chamou atenção da criança, a mãe está bem no momento, mas na maioria das vezes a mãe não está bem, falta, tem uma sensibilidade muito grande aí na questão de, na formação, de orientação em casa, então a gente, às vezes entende o comportamento da criança na sala de aula quando conhece os pais, no caso da I., é o caso né (Professora do sujeito 3, 3º ano do E.F.).

Para o sujeito 4, a professora afirma que os pais são bem presentes na vida escolar do aluno e quando são convocados, sempre o pai e a mãe, embora sejam divorciados, apresentam-se às reuniões. No entanto, a professora aponta como causa das dificuldades de aprendizagem do aluno o contexto por ele vivido na família e afirma que, pelo fato de os pais não terem uma boa formação acadêmica, isso vai se perpetuando para as demais gerações:

[...] é, dificuldade mesmo de aprendizagem, em decorrência do contexto mesmo que você tá pesquisando, influencia muito porque os pais não tá nem aí, o conhecimento, da cultura, da importância da escola pra formação do filho dele, porque ele não teve pra vida própria dele, então né, isso vai perpetuando muitas vezes (Professora do sujeito 4, 4º ano do E.F.).

Essa realidade encontrada em nossa pesquisa foi discutida por diversos autores (AZZI; SILVA, 200, OSTI, 2004, COLLARES; MOYSÉS, 1996, CAETANO, 2014) que afirmam que os professores tendem a procurar nas novas configurações familiares os motivos para o insucesso escolar, além de considerarem o modelo de família ideal, cuja configuração pai, mãe

e filhos consanguíneos é fator de garantia de estabilidade emocional e psicológica para os filhos e, portanto, de um bom desempenho escolar. Parece existir um consenso entre os autores de que se trata de um grande erro e constitui uma visão idealizada e preconceituosa da concepção de família.

Por fim, em relação ao sujeito 5, a professora explica que atualmente a mãe trabalha na escola como cuidadora de um aluno com necessidades especiais e que, por vivenciar o cotidiano escolar e por conhecer o comprometimento dos professores, tem participado mais da vida acadêmica da filha, inclusive indo à reunião. No entanto, mesmo diante das justificativas de que a mãe estava procurando emprego ou já trabalhando, a professora chega a afirmar que houve um abandono intelectual, já que houve uma ausência no acompanhamento do desempenho escolar da criança. A própria criança apresentava justificativa pela ausência da mãe nas reuniões da escola por conta do trabalho e do medo de ser demitida caso se ausentasse. Por outro lado, segundo a professora, a mãe cobra somente a filha por apresentar dificuldades de aprendizagem e não se inclui também como responsável pelo seu desempenho.

4.3.5 Convocação realizada pela escola e busca espontânea das famílias de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem

Em relação à busca espontânea da família pela escola, as professoras dos sujeitos 1, 2, 3 e 4 afirmam que houve a procura apesar de apresentarem diferentes motivações e formato. Já a mãe do aluno 5, conforme a professora, até o momento não procurou a escola para obter informações sobre a sua filha.

A professora do sujeito 1 afirma que a mãe procura a escola somente para reclamar. Muitas vezes vem ao portão na entrada ou na saída da escola para justificar que a filha não aprende porque tem alguém maior do que ela na frente ou porque está sofrendo *bullying* em sala de aula, porém, nunca a procurou para conversarem sobre tarefa ou aprendizagem da aluna. Nas convocações para as reuniões de pais, a mãe participou de duas das três que já ocorreram e quando convocada para falar sobre tarefa com orientações da professora, ela sempre compareceu.

Já a professora do sujeito 2 disse que quando necessário o pai se apresenta por meio de bilhetes, e que tem funcionado essa forma de comunicação entre eles, com bons resultados para a aprendizagem do aluno. Os pais vieram em todas as reuniões previstas no calendário e não houve outras convocações. O pai foi orientado sobre a dificuldade que o filho apresenta e a necessidade que ele tem de ser acompanhado nas tarefas em casa.

Conforme a professora, quem procurou espontaneamente a escola, no caso do sujeito três foi a avó, para apresentar a realidade da família, já que os pais da aluna são divorciados e a mãe realiza tratamento psiquiátrico. A mãe participou de duas das três reuniões de pais que ocorreram e foi convocada outras duas vezes pela professora, comparecendo apenas em uma delas, ocasião em que abordaram o processo de aprendizagem da aluna.

A mãe do sujeito 4, conforme a professora, manifesta-se por meio de códigos na entrada ou saída dos alunos, e quando tem dúvidas de como lidar com o processo de aprendizagem procura a coordenação pedagógica, a direção ou a própria professora para receber as devidas orientações. Os pais sempre estão presentes nas reuniões organizadas pela escola, cobram o aluno e favorecem que a professora faça o mesmo em sala de aula.

A professora do sujeito 5 explica que a mãe nunca procurou a escola espontaneamente e só participou de uma das quatro reuniões que ocorreram na escola, mas agora que ela está trabalhando no espaço escolar, tem demonstrado maior participação no acompanhamento do desempenho escolar da filha.

Nos encontros entre as famílias e a escola, faz-se necessária a superação de preconceitos e assim a vivência do respeito mútuo. Caetano (2014) salienta essa necessidade de superar preconceitos mútuos para estabelecer relações cooperativas entre as duas instituições e constituir um contexto favorável ao processo de aprendizagem das crianças. Além disso, a autora enfatiza que a família não pode ser condição para que a escola realize o seu papel, e se faz necessário sanar a troca mútua de abusos por parte da escola e da família, como se uma pudesse determinar para a outra o jeito correto de ser escola e de ser família reciprocamente.

4.3.6 Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão das professoras

Em relação a como as professoras avaliam a interação da família com a escola, foi apontado pelas professoras dos quatros primeiros sujeitos de nossa pesquisa que a relação é boa. Já para a professora do sujeito 5, a interação com a família não foi avaliada de forma positiva, uma vez que quase não houve interação com a mãe da aluna.

Tabela 19: Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão das professoras

Professoras de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem	
N	%

Considera a Interação	Boa	4	80
	Regular	0	0
	Ruim	0	0
	Não houve interação	1	20
As reuniões previstas no calendário escolar são suficientes	Sim	0	0
	Não	5	100
Critérios para se ter boa interação	Participação da vida escolar da criança	1	20
	Aceitação e cumprimento das orientações dadas pela professora	4	80
	Participação das reuniões	0	0

A professora do sujeito 1, apesar de afirmar que no início foi uma relação complicada em que a mãe só reclamava e maldizia a professora do ano anterior, acredita que foi conquistando a família e a confiança da mãe ao longo do ano.

A interação no começo era bem difícil, a mãe chegou assim, falando mal da professora do ano passado, falando mal da escola, queria trocar a criança de turma porque a criança sofria *bullying*, porque ela vem com essa turma desde o pré III, e disse que sofria *bullying* e tentou levar pra tarde, mas como a tarde não tinha vaga, a diretora não trocou, não disponibilizou uma vaga pra ela, então no início, no primeiro bimestre ela só reclamava e aí depois que nós conversamos a parte eu e ela e tudo mais eu percebi que a mãe teve um pouco de segurança e a mãe, parou de pedir pra ir pra tarde, parou de querer trocar a criança de período e, amenizou essa questão do *bullying*. Mas vira e mexe ela fala, mas teve uma criança que olhou feio pra ela, eu sei, teve uma criança e riu porque o cabelo dela tava assim, de vez em quando ela solta um pouquinho, mas a mãe, a direção na escola, comentou comigo, ah a mãe parou de reclamar, a interação com a escola melhorou bastante, mas depois da primeira reunião que eu conversei a parte com ela que eu mostrei o que que uma criança faz no terceiro ano e o que que a E. tá fazendo, como ela tá aquém, como ela fez mal de ter parado de levar ano passado, contei que tem outras crianças com dificuldade como ela e estão avançando porque ela não tá avançando, então eu trouxe a mãe pra perto eu meio que conquistei a mãe, conquistei a mãe. A criança parou de faltar, a relação hoje, eu considero boa com a mãe, com a escola, a relação dela, da mãe com a escola é boa, a mãe comigo é boa, a da criança sempre foi boa comigo, a criança nunca teve problema, de falar mal da professora e coisa e tal, a não ser contar o que ela ache que convém né, a professora não fez nada, pisou no meu pé a professor nem ligou, que é coisinhas né, mas a relação é boa, com a mãe (Professora do sujeito 1, 3º ano E.F.)

A professora do sujeito 2 acredita que a família oferece o melhor para o aluno, pois são humildes e possuem pouco conhecimento na percepção dela. O pai relatou que não gostava de

estudar e hoje talvez para o filho o estudo não seja tão importante e não faça tanto sentido. Mesmo assim, os pais são presentes e procuram auxiliar nas tarefas.

[...] eu penso assim, eles ainda estão fazendo a parte deles, ainda está aceitável, porque muitas famílias a gente percebe que não tem, não é talvez nem a vontade de, de estar junto, de tempo, é a falta de conhecimento para explicar para a criança, que eu percebo que é o caso do T. assim, uma família humilde que talvez não tenha, como explicar. Então, o pai comentou comigo, pelo pouco que a gente conversou que ele não estudou muito, que ele não teve tanto estudo e que então ele não tem o conhecimento, que ele também não gostava de estudar, ah eu também não gostava de estudar, então talvez é, eu sinto na fala que esse estudo não seja tão importante pra, pro T., porque pra família também não foi, então quando você tem uma cultura de que esse, esse, esse ensino, esse estudo, ah, eu também não gostava, ah, eu também não queria, ah, pra mim também não era fácil, também não, então a criança já vai crescendo também com isso (Professora do sujeito 2, 3º ano do E.F.)

Já a mãe do sujeito 3, mesmo diante de suas dificuldades apresenta abertura às questões apresentadas pela professora sobre as dificuldades de aprendizagem da filha e solicita à professora que imponha limites à criança, mesmo que em casa ela não consiga exercer essa função. A professora acredita que realmente lhe falte forças para lidar com a criança devido aos seus problemas psiquiátricos e, por isso, a criança vem crescendo sem limites.

[...] a mãe ouve assim com bons olhos, mas segundo a avó, na casa é diferente a situação da mãe com a criança, porque a mãe apresenta problemas, uma necessidade muito grande, toma remédios, já passou por psiquiatra e atendimento psiquiatra então, essas coisas né, mas interessante, acho boa, porque a mãe não agride, a mãe entende a relação da escola e a criança, a gente reclama da criança, conta que não produz, que não tá de parabéns, a mãe em nenhum momento assim, vai contra a escola, não acusa a escola, só fica justificando o porquê essa criança tem seus comportamentos assim (Professora do sujeito 3, 3º ano)

Para a professora do sujeito 4, a mãe estabelece um bom vínculo com ela e com a escola, uma vez que se mostra aberta e acolhe as orientações dadas pela professora em relação ao comportamento e à aprendizagem do filho.

Ela é aberta né para as reclamações, sugestões, orientações que a gente faz e fala da criança, o problema de aprender, problema de comportamento, o envolvimento da criança com a aprendizagem, com os demais alunos, então ela compreende toda essa problemática, ressalta que tá levando, tá tendo acompanhamento no psiquiatra, no psicólogo, ela está aberta pra ajudar a criança eu vejo assim, né, lá não, pega pesado mesmo, das bronca, explica, exige que ele se esforce né, e isso é bom pra gente, porque dá um apoio, um respaldo pra gente cobrar também da criança, pra gente tá orientando, educando, ensinado a criança né, que muitas vezes é arredia né, se recusa, se opõe, não quero, não vou fazer, faz de qualquer jeito, vai fazer uma produção de texto, não faz e a gente tem que mostrar dado pra escola né, (riso), como que a gente mostra, que a criança tá evoluindo se a criança não, não se envolve, não realiza atividade e aí o respaldo da mãe pra cobrar e exigir a criança também é importante (Professora do sujeito 4, 4º ano E.F.).

Nota-se também uma associação entre o contexto humilde com a participação tímida da família, uma vez que a professora do sujeito 2 afirma que a família tem uma participação até que boa pela sua condição humilde e pela formação acadêmica dos pais. Inferimos que, de maneira geral, a boa interação para as professoras ocorre quando há uma concordância em relação às percepções e orientações por elas oferecidas aos pais, com a inexistência de reclamações ou contestações frente a essas observações. Nesta perspectiva, Collares e Moysés (1996) apontaram resultados semelhantes em sua pesquisa, já que, em busca de compreender o que é a colaboração da família esperada pela escola, as autoras não encontraram respostas claras, contudo, apontam algumas evidências. A primeira ação imprescindível da família consiste em submeter-se às normas impostas pela instituição. Outra ação é a família se apresentar à escola, pois aparentemente se o professor não conhecer a mãe, a criança não aprenderá.

Os espaços de reuniões entre a família e a escola devem ter melhores aproveitamentos. Neste sentido, Caetano, Yaegashi e Deolindo (2019) afirmam que para se pensar em boas práticas em reuniões de pais, é necessária a superação de erros comuns como a culpabilização das famílias pelo fracasso escolar ou por problemas de comportamentos da criança, a superação de conceitos do senso comum, como a ideia de que toda família tem deixado sua responsabilidade para a escola, superar julgamentos preconceituosos e se atentar para as justificativas pela ausência da família nas reuniões de pais que muitas vezes podem ser justas. Alertam ainda para uma visão romântica dos pais com a ideia de que a escola pode mudá-los e, que essa mudança só ocorrerá por meio da intervenção escolar. Em nossa compreensão, esses espaços de encontros entre família e escola devem favorecer a aprendizagem conjunta, e, portanto, ser um espaço formativo.

4.4 EIXO TEMÁTICO 4: Aproximações e distanciamentos na visão das famílias e das professoras sobre os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem

Há uma aproximação na visão de pais e professores em relação à origem das dificuldades de aprendizagem. Na percepção de ambas as partes, a causa do não aprender centra-se na criança. Pais e professores parecem concordar que existe uma falta de interesse dos alunos, entretanto, distanciam-se em alguns argumentos para que isso ocorra.

Na visão dos pais, trata-se de preguiça e problemas emocionais advindos das relações familiares e, no caso do sujeito 1, também das relações no interior da sala de aula, haja vista apresenta queixas de *bullying* conforme relatado pela professora. Autores como Chechia e

Andrade (2006) e Szymanski (1997) apontaram que há uma tendência das famílias de classes menos favorecidas a centralizar a responsabilidade pelo não aprender nas crianças e aceitarem de forma passiva os relatórios sobre o desempenho escolar dos seus filhos, a tal ponto de expressarem que o filho não leva jeito para os estudos. Em nosso caso, verificamos que os pais afirmaram que seus filhos têm preguiça para os estudos.

Para as professoras, a desmotivação da criança para aprender advém de problemas comportamentais como a apatia, falta de atenção, agressividade, falta de limites, frutos de seu contexto familiar, seja pela desestruturação da família, seja pela formação acadêmica dos pais, que por isso não valorizam os estudos e são incapazes de acompanhar as tarefas escolares em casa. É uma tendência apontada por vários autores (AZZI; SILVA, 2000, OSTI, 2004, COLLARES; MOYSÉS, 1996, CAETANO, 2014) a busca de encontrar justificativas para as dificuldades de aprendizagem nas novas configurações familiares e nas relações estabelecidas em casa, entre os pais e seus filhos.

Tabela 20: Aproximações e distanciamentos na visão das famílias e das professoras sobre os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem

		Pais e professores de alunos com Dificuldade de Aprendizagem			
		Pais		Professores	
		N	%	N	%
Causa das dificuldades centrada na criança	Sim	5	100	5	100
	Não	0	0	0	0
Histórico escolar da criança em relação à dificuldade	Sempre	5	100	5	100
	Há um ano	0	0	0	0
	Atual	0	0	0	0
Optam pela repetência do aluno	Sim	2	40	2	40
	Não	3	60	3	60
Causa na criança	Cognitiva	0	0	0	0
	Comportamental	4	80	5	100
	Emocional	1	20	0	0
	Outros	0	0	0	0
Comportamentos que prejudicam a aprendizagem	Agressividade	1	20	1	20
	Preguiça /Apatia	4	80	2	40
	Desorganização/Falta de Interesse	0	0	1	20
	Falta de Atenção	0	0	1	20
	Outros	0	0	0	0

Os pais apresentam uma satisfação com o empenho das professoras, enquanto as professoras apontam alguns desafios na relação com esses pais: participação nas reuniões e nas

convocações para apresentação dos resultados acadêmicos dos filhos, acompanhamento nas tarefas em casa e maior atenção às orientações oferecidas pela escola para a melhoria do desempenho escolar das crianças.

Aliás, para as professoras, parece que a boa interação com a família se baseia no comparecimento às reuniões, na concordância com a proposta pedagógica e na aceitação e cumprimento das orientações oferecidas por parte da escola. Já os pais parecem se satisfazer com o sentimento de que a professora está de fato envolvida e comprometida com a aprendizagem da criança, que se manifesta em um acompanhamento exigente na escola e com atividades diversificadas e extras para serem realizadas em casa.

Nas falas dos pais e dos professores há uma congruência em relação a punição e as professoras se sentem respaldadas pelas famílias para impor a perda de direitos aos alunos que não realizam as atividades propostas em sala de aula. A única mãe que deixa explícito um conflito com a escola, sobretudo com a diretora, é a do sujeito 1. Na percepção da professora, essa mãe só procura a escola para reclamar de questões que deveriam ser resolvidas por ela em sala de aula. Entretanto, isso não ocorre porque a criança só relata o que aconteceu na escola para a mãe, não apresentando o fato à professora que já poderia intervir e resolver na própria sala de aula.

Outra variável comum entre a percepção de pais e professores é sobre o histórico escolar da criança que desde o início vem apresentando dificuldades para aprender e as mães e professoras dos sujeitos 1 e 5 concordam que as alunas precisam “repetir” o ano escolar para que de fato, possam aprender e assim, progredir em sua vida acadêmica. Na visão das professoras as dificuldades de aprendizagem tendem a se ampliarem e se perpetuarem na vida escolar desses alunos, repetindo a relação dos pais com o estudo, uma vez que conforme relatos das professoras, os mesmos disseram que também não gostavam de estudar e hoje, na relação com a escola, não valorizam a vida acadêmica de seus filhos.

Como impedimento para a melhoria da interação com a escola, os pais citam a falta de tempo, o envolvimento com o trabalho e outros compromissos, ao passo que as professoras, acreditam que se trata mesmo da desvalorização dos estudos, devido ao próprio histórico escolar dos pais e à falta de conhecimento para o acompanhamento das tarefas em casa.

Todas as professoras acreditam que as reuniões previstas no calendário escolar são insuficientes para orientação dos pais cujos filhos apresentam dificuldades de aprendizagem, no entanto, somente uma professora convocou os pais para lhes apresentar os resultados e orientações em atividades diversificadas em casa.

Nota-se, portanto, a presença de preconceitos tanto nas famílias quanto na escola. A capacidade preditiva das professoras se pauta no que elas concebem como necessário para a aprendizagem para o ano que lecionam e de forma precoce avaliam que os alunos com dificuldades de aprendizagem não possuem. Junta-se a isso o olhar dos pais que julgam que seus filhos têm preguiça para os estudos. Dessa maneira, parece atual a perspectiva apresentada por Collares e Moysés (1996) na década de 90 da profecia autorrealizadora em que os professores já pré-determinam quais são os alunos que terão sucesso ou insucesso escolar a partir do desempenho da criança e do seu contexto familiar. Hoje, conforme os relatos das professoras, surgem diferentes justificativas para as dificuldades de aprendizagem que se fundamentam nas novas configurações familiares que corroboram o que foi apontado por Caetano (2014). Acreditamos, enfim, no potencial formador da escola para transformar esse cenário. Há uma necessidade de formação continuada para os seus professores, além de orientações adequadas para as famílias acompanharem de forma assertiva a vida escolar de seus filhos.

4.5 EIXO TEMÁTICO 5: Percepção sobre bom desempenho e a relação com a escola na percepção dos pais

4.5.1 Percepção sobre o bom desempenho na visão dos pais

Em um primeiro momento, todos os responsáveis pelas crianças que apresentam um bom desempenho relatam que se trata de algo natural da criança, a partir de sua curiosidade, do gosto pelo estudo e o desejo de conhecer e, por isso, as razões para o bom desempenho também se centram na própria criança. Esse também foi o resultado encontrado por Chechia e Andrade (2006) uma vez que os pais atribuem às características da própria criança como fator para se obter o bom desempenho.

Tabela 21: Percepção sobre o bom desempenho e a relação com a escola na percepção dos pais

		Pais de Alunos com Bom Desempenho	
		N	%
Tem consciência do bom desempenho do filho	Sim	5	100
	Não	0	0
Fator gerador do bom desempenho	Própria Criança	5	100
	Família	0	0
	Escola	0	0

	Integração família, escola e aluno	0	0
Ações da criança que favorecem um bom desempenho	Facilidade em aprender/inteligente	3	60
	Esforço pessoal	2	40
	Outros	0	0
Ações da família que favorecem um bom desempenho	Pais gostam de estudar	1	20
	Acompanhamento das atividades escolares	4	80
	Outros	0	0
Ações da escola que favorecem um bom desempenho	Incentivo à leitura e atividades diversificadas	3	60
	Material e disciplina	1	20
	Atender ao pedido da família	1	20
	Outros	0	0
Histórico de bom desempenho	Sempre	5	100
	Há 1 ano	0	0
	Atual	0	0

Em seguida, esses pais citam também como fator indutor do bom desempenho dos seus filhos uma integração entre o aluno, a família e a escola, além de um arsenal cultural.

Olha, eu vejo que é, é um pouco natural dela, ela tem uma facilidade, desde que ela foi pra escola, no Maternal é, eu acho que é característica dela (Mãe do sujeito 6, 3º ano do E.F.)

[...] tem um bom desempenho, é esforçada né, é, se não sabe aquela coisa é, tenta procurar né, estudar né (Pai do sujeito 7, 3º ano do E.F.)

[...] mas ao mesmo tempo a gente percebe que é mais coisa dele né, é como a criança, ela já tem também, essa, essa pré- disposição não sei se é por ele, eu não acredito que seja especificamente só da pessoa, mas do convívio né, que ele tem em casa (Pai do sujeito 8, 3º ano do E.F.)

Sempre foi independente, fazia a tarefa sozinha, só pedia ajuda, às vezes quando ela não entendia, mas sempre fez tudo sozinha, sem pedir ajuda; tem notas boas, sempre desde pequenininha. Eu acho que dela mesma, ela é muito dedicada, estudiosa, inteligente, acho que parte dela mesmo. (Mãe do sujeito 9, 4º ano do E.F.)

Ela é muito focada né, então assim, ela pega, ela gosta de terminar, ela começa e vai até o fim, (Mãe do sujeito 10, 4º do E.F)

Além de apresentar como algo natural da própria criança, todos os pais também afirmam que é necessário um acompanhamento por parte da família e citam o ambiente familiar, bem como a atitude dos pais em relação ao estudo como algo que motiva seus filhos a obter interesse em aprender. Todas as famílias apontam esses fatores como algo que influencia no bom desempenho dos seus filhos:

[...] eu gosto também de estudar né, o, o meu marido também, nós somos bem é, curiosos também né, dentro, a gente percebe assim é, tipo, se você fala pra mim, oh você tem que fazer essa tarefa assim, assim, assim, eu preciso entender porque que eu

tô fazendo aquilo eu, então assim é, é, eu acho, que é da gente assim, ela sempre vê a gente é, não só sendo repetitivo, mas querendo aprender algo além daquilo né, do que tá sendo proposto e é também (Mãe do sujeito 6, 3º ano do E.F.)

[...] O bom desempenho, aqui, assim, desde o início que as minhas crianças estudam aqui é, questão da, acompanhamento escolar né, os pais que sempre atuam né, e pra mim eu já sou o terceiro ano, sou segundo ano que eu tô no, na APM né, então a gente tem, sempre tá interativo, participativo ativo né, as matérias, as coisa que tão pra elas fazerem a gente tenta fazer também, junto né, então assim, esse comprometimento tanto parte nossa, parte deles né, que as vezes se não tem uma parte fica complicado né (Pai do sujeito 7, 3º ano do E.F.).

[...] a gente em casa sempre deixa claro pra ele, oh porque assim, eu sou professor né, a mãe dele também, não é professora mais tá caminhando pra ser, e, e, isso eu sempre digo pra ele oh, você de algum modo, você tá privilegiado, porque não é só ser professor, mas a gente vive isso e aí ele acompanha né, assim a gente, assiste documentários a noite, tem um linguajar muito específico por ser professor quer queira quer não né, e ele é o que eu, usando o termo aqui mais né, burguês, isso chama capital cultural né, então ele já traz isso assim, ele observa, ele lê livros, no caso vê os pais lendo, música, a gente escuta muita música, vários tipos de música, a gente é muito chato assim com música, sabe, chato no sentido de exigir uma música de qualidade sabe, então eu acho que tudo isso ajuda (Pai do sujeito 8, 3º ano do E.F.)

[...] Eu acho que vem de casa, da gente né, que a gente ensinar pra ela o que é importante, pegar no pé dela, fazer estudar realmente, eu acho que é isso, o que ela aprendeu em casa, com a gente.

[...] se ela tem alguma dificuldade ela chega em mim ou no meu esposo né, no pai dela, e assim a gente vai conseguindo, se a gente não sabe, porque nem sempre concilia as coisas que a gente aprendeu lá atrás, então a gente sempre procura pesquisar pra ela poder acompanhar

A interação com a escola é destacada pelo pai do sujeito 7 e pela mãe do sujeito 10. Eles acreditam que a escola oferece uma boa estrutura e que a relação entre a família e a escola deve ser complementar. Nesta perspectiva, nos parece que no estudo de Chechia e Andrade (2006) os pais deram uma maior relevância para as ações da escola. Em nossa pesquisa, há citações sobre a interação com a escola, mas de forma secundária.

[...] pra mim, é, família né, escola né, não na mesma ordem, mais assim, até o ambiente né, a estrutura que dão né, por ser uma escola pública; de harmonia (Pai do sujeito 7, 3º ano do E.F.).

[...] eu acho que é, em geral né, tanto os pais quanto a escola, eu acho que isso depende muito de ambas as partes né, então eu acho que o pai faz, a escola dá continuidade, ou a escola faz o pai também dá continuidade em casa né (Mãe do sujeito 10)

Por fim, os pais dos sujeitos 6, 7 e 8 apontam que o fato de ter em casa acesso à leitura e a um arsenal cultural leva o aluno a querer aprender mais. Isto fica muito evidente, sobretudo, na fala do pai do sujeito 7, uma vez que a família visita museus e teatros e viaja esporadicamente por serem natural de outro estado brasileiro. Essa perspectiva apresentada pelos pais vai ao encontro daquilo que foi encontrado por Marturano (1999) em sua pesquisa, em que afirma que

a oportunidade de interação com os pais e a disponibilidade de recursos materiais no ambiente familiar como livros e brinquedos podem levar a um melhor desempenho escolar.

4.5.2 Ações da escola em relação ao bom desempenho apresentado pelos filhos

Os responsáveis pelos alunos acreditam que o empenho dos professores, apesar da desvalorização desses profissionais, favorece uma maior aprendizagem para os seus filhos. Mesmo considerando como algo natural da criança o desejo de aprender, todos acreditam que as professoras, ao oferecerem atividades diversificadas para os diferentes alunos que possuem, possibilitam ainda mais o bom desempenho dos seus respectivos filhos.

As mães dos sujeitos 9 e 10 enfatizam ainda o incentivo à leitura com envio de livros para ler em casa e a qualidade de ensino oferecida pela escola. O pai do sujeito 7 se diz tranquilo com a realidade da escola municipal, ao mesmo tempo em que já se preocupa em procurar um concurso de bolsas em uma escola particular a partir do Fundamental II, por acreditar que as escolas estaduais não oferecem boa estrutura e segurança. Enfatiza também que a escola foi assertiva no encaminhamento da filha para o tratamento com uma fonoaudióloga.

Chechia e Andrade (2006) encontraram uma estreita relação entre o bom desempenho dos alunos e as ações dos professores na percepção dos pais. Embora, em nosso estudo, os pais citam uma satisfação com as ações da professora, em um primeiro momento eles justificam o bom desempenho como sendo algo natural da própria criança. Apontam também seus esforços e estudos supervisionados e orientados pela família. Desta forma, as ações das professoras, embora satisfatórias, são citadas de forma secundária para a obtenção de sucesso dos filhos.

4.5.3 Ações da escola e expectativas das famílias

Em relação às ações da escola, todos os pais afirmam que corresponde às suas expectativas e enfatizam a qualidade de ensino oferecido pela escola, além de citar uma boa parceria com a escola por meio do acompanhamento de tarefas, do contato por meio dos bilhetes e da participação em reuniões. Parece existir, na visão dos pais, uma abertura da escola e um empenho em tirar as dúvidas e atender as solicitações dos pais.

O pai do sujeito 7 destaca ainda a disciplina e o material que é oferecido pela prefeitura como algo muito positivo. Ele alega que mesmo com o crescimento da escola e a vinda de novos alunos de diferentes regiões, a escola procura manter a qualidade de ensino e a disciplina, não permitindo que se imponham os costumes advindos de outras escolas.

Já o pai do sujeito 8 enfatizou sua satisfação com a escola e disse que quando houve um problema com seu filho porque ele estava avançado em relação à turma, sua solicitação para que ele fosse tratado como os demais alunos foi aceita. A professora deixou de apresentar atividades diferenciadas para ele, o que tranquilizou a família e demonstrou uma abertura da escola.

Inferimos que esses pais apresentam maiores insatisfações e sugestões para a escola do que os pais dos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem. Existem falas discriminatórias, pois sugerem que seus filhos tenham atividades diferenciadas daqueles que apresentam um desempenho escolar inferior. Neste sentido, Szymanski (1997) já havia apontado que famílias de classe média tendem a buscar estratégias individuais para melhorar o desempenho escolar dos seus filhos.

4.5.4 Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão das famílias

Interessante notar as diferentes percepções dos pais em relação à melhoria na interação com a escola. Todos os pais acreditam que a interação poderia ser melhor, entretanto, em diferentes aspectos.

Tabela 22: Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão dos pais

		Pais de Alunos com Bom Desempenho	
		N	%
Considera a Interação	Boa	5	100
	Regular	0	0
	Ruim	0	0
Motivos que impedem de melhorar a interação com a escola	Falta de atividades extras e diferencias para seu filho	1	20
	Alunos de diferentes níveis de aprendizagem	1	20
	Maior abertura a comunidade para atividades artísticas	1	20
	Falta de tempo/trabalho	2	40
	Outros	0	0
A família tem conflitos com a escola	Sim	0	0
	Não	5	100

A mãe do sujeito 6 acredita que a filha poderia ter um melhor desempenho na escola se não houvesse tanta diferença no nível de aprendizagem dos alunos. Para ela, alunos que no terceiro ano não sabem ler não têm o acompanhamento da família e, no seu ponto de vista, seria importante que a filha tivesse mais atividades e tarefas diferenciadas para ela:

Eu acredito que poderia sim, ser melhor, mais eu acho que pelo número de crianças na sala de aula e, e pelo, o nível é diferente né, a professora sempre fala, oh tem gente que tá num nível bem acima e tem outros que ainda é, não conseguem, ontem mesmo na reunião as professora falou que tem crianças que ainda não conseguem ler, então assim, se tive..., então a gente percebe um nível muito grande né, uma diferença né, de desempenho, é muito grande entre as crianças, então eu acho que se tivesse mais equilibrado poderia se desenvolver mais ainda, ela poderia ter um desenvolvimento melhor ainda, mas eu acho que é por causa até mesmo das outras crianças que a gente percebe que não tem um acompanhamento da família né, não tem , a professora sempre fala quem precisa vir na reunião, não vem, então assim eu acho que o papel da família é fundamental. É porque tem que ser uma parceria e, e se tivesse mais ou menos equilibrados os níveis, eu acho que ela poderia ainda ter um desempenho melhor; com a interação com a escola? eu acho que poderia ter atividade, mais atividade entendeu, talvez é, é tarefas mais diferenciadas pra ela, entendeu, eu acho que poderia tá tendo essa, essa melhoria né, essa, melhoria, porque hoje por mais que as professoras é, tenta levar cada um no seu nível, elas têm também, tem um programa que tem que seguir né, então, eu acho que poderia ser , ter um incentivo maior para as crianças que têm mais, mais facilidade no aprendizado que tem um acompanhamento melhor então, talvez uma tarefa diferenciada, uma atividade diferenciada , mas ai eu não sei também, depende do, do cronograma das escola né (Mãe do sujeito 6, 3º ano do E.f.)

O pai do sujeito 7 é membro da Associação de Pais da escola e, por isso, participa ativamente das atividades e das tomadas de decisões. Por isso acredita que tem uma boa interação com os membros da escola, além de participar das reuniões, seguir as orientações dadas pelas professoras e esclarecer suas dúvidas. Ele apresenta uma justificativa para a diferença no desempenho escolar, uma vez que cita que alunos que vêm de outras regiões do país não conseguem seguir o programa curricular oferecido pela escola e são reprovados.

[...] no sentido de participação eu acredito que faço né, não tem o que, o que falta pra mim né, eu sempre quando solicitam eu venho; reunião dos pais né, eu venho aqui, a gente discute sobre o que vai investir na escola, o que que, prioriza aqui eu acho que o pessoal também cede pra comunidade né, então a comunidade aqui da, a, da igreja sempre utilizou o espaço né, , então a gente coloca em pauta né, se é legal ou não é, ah tem um projeto do fulano de tal né, então apresenta o projeto né, não é aquela coisa, ah vamos colocar na escola e colocar né, então assim, essa parte eu, eu venho né, o pessoal esclarece né, alguma dificuldade que eles tão tendo, o ano passado foram retidos acho que quatro alunos e, e passou pra, pra gente né , porque que foi retido é, foi dado as condições pro aluno passar, foi dado, foi tudo comentado né, mais aluno que vem de outro lugar né, até o pai, a mãe consentiram de falar assim, não vamos colocar o menino de volta na outra serie pra ele pegar né, por que o estado deles lá era muito fraco, a grade curricular né, estava totalmente fora né, agora que tão fazendo essa normativa né, então tem tentando né, mais ainda há muito vichi, tá muito desigual né, se você for ver mesmo, tem gente ai que, a reunião agora da, da professora L. do quarto ano, é, ela estava conversando com um pai lá, falou assim, então, aqui do município tá, no município ali o menino não ta sabendo isso aqui ainda, a então a gente vai ter que né, fazer alguma coisa aqui pra, porque o conteúdo nosso é esse aqui, vai seguir, então às vezes ela pode travar naquele momento e não avançar né. (Pai do sujeito 7, 3º ano do E.F.).

O pai do sujeito 8 acredita que sua interação com a escola poderia ser melhor se houvesse mais atividades culturais e artísticas com abertura a comunidade nos finais de semana.

Já a mãe do sujeito 9 afirma que sempre que pode vir às reuniões está presente e confia na escola e acompanha o bom desempenho da filha. A mãe do sujeito 10 acredita que quanto mais alinhadas estiverem a família e a escola, melhor será o desempenho dos filhos, e afirma que não é maior sua participação e acompanhamento das atividades escolares de sua filha porque ela possui compromissos com o trabalho.

Nota-se que os pais se consideram presentes na vida escolar de seus filhos e na participação em reuniões na escola. Neste caso, apenas uma mãe alegou que acredita que sua participação poderia ser melhor por conta das demandas de trabalho, como acontece com os pais cujos filhos são considerados com dificuldades de aprendizagem e que justificam sua ausência nas reuniões escolares por trabalharem.

4.6 EIXO TEMÁTICO 6: Percepção sobre o bom desempenho e a relação com a escola na percepção das professoras

4.6.1 Concepção de bom desempenho escolar

As professoras apresentam diferentes maneiras de conceber o bom desempenho escolar. Para uma das professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental, bom desempenho tem a ver com o que se é esperado para este ano na Língua Portuguesa e na Matemática, conforme os descritores da Secretaria Municipal de Educação:

[...] na verdade no terceiro ano são as crianças que precisam é, tá estruturando, paragrafando, já tá usando a letra cursiva né, isso em língua portuguesa e produção de texto, em matemática ele tem que tá seguindo aquelas habilidades que a gente tem que a Secretaria da Educação já manda pra gente né, que seria é, tá resolvendo situações problemas com adição, subtração, multiplicação e divisão é, são catorze itens na verdade, aí tem é, sólidos geométricos é, planificação, é horas, é, horas tem que ser aquele tempo de duração de tal hora tal hora, é analisar gráficos, tabelas, então é, são esses itens, então a gente avalia o desempenho em matemática conforme os descritores que vem da Secretaria Municipal da Educação (Professora do sujeito 6, 3º ano do E.F.).

Já para a outra professora do mesmo ano, o bom desempenho envolve que a criança assimile a proposta planejada e apresentada por ela aos alunos, realize as atividades com autonomia, participe da aula e assim possibilite que a professora possa avaliar sua compreensão e acompanhamento daquilo que está sendo discutido.

		N	%
Critérios para que verifique o Bom Desempenho	Alfabetização- leitura, escrita	1	20
	Assimilação e autonomia na resolução das atividades	2	40
	Interesse e envolvimento com o conteúdo	2	40
	Outros	0	0
Fator gerador do bom desempenho	Própria Criança	0	0
	Família	0	0
	Escola	0	0
	Integração família-escola, aluno	5	100
Histórico de bom desempenho	Sempre	5	100
	Há 1 ano	0	0
	Atual	0	0

A professora do quarto ano acredita que o bom desempenho se vincula ao interesse, à necessidade e ao envolvimento da criança com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Ela aponta também o comprometimento dos pais em casa para que o aluno assuma uma postura de estudo e respeito na escola, uma vez que a escola é lugar para estudar. Afirma também que é aquela criança que possui uma postura de estudante, que presta atenção, tira as dúvidas, questiona, participa e, na sua percepção, são crianças que solicitam mais dos professores.

[...] isso é muito bom, quando a gente vê aluno assim (riso), ah professora não entendi, como faz isso , ah depois nós vamos fazer a resenha né, tem o momento da, da sala de aula que a gente faz leitura e eu ensinei eles a fazer a resenha, propaganda do livro que eles estão lendo, literatura infantil, então essa aluna mesmo ela vive já preocupada e interessada, ah nós vamos ler, depois vamos fazer resenha do livro, digo vamos, então já tem uma autonomia, já sabe a rotina da escola né, não precisa ficar oh faz isso, isso , isso, então ela já tá é, familiarizada com essa rotina, com o compromisso, com as atividades que, que promovem o desenvolvimento dela, já, já acompanha, de forma sem ficar muito é, orientando e né, conduzindo ao estudo é diferente das demais que a gente tem que buscar né, e trazer, envolver, tudo mais (Professora do sujeitos 9 e 10, 4º ano do E.F.).

Ela aponta ainda que uma criança que apresenta bom desempenho é aquela que atinge os objetivos e se destaca em relação aos outros alunos que não conseguem apresentar o mesmo desempenho. Para ela, o que difere é o comprometimento, a responsabilidade, o valor dado aos estudos que, conforme ela, eles trazem de casa, bem como a consciência de que a escola é um lugar para aprender os conteúdos. É, por fim, aquela criança que faz tudo que o professor solicita e apresenta um bom resultado, que é a aprendizagem em si. Ao contrário do que Caetano (2014) apresenta, parece que na visão da professora a família é condição para que se obtenha um bom

desempenho, pois ela afirma que a criança traz de casa o comprometimento e o valor dado aos estudos e à escola.

4.6.2 Percepção sobre o bom desempenho dos alunos participantes da pesquisa em específico sob o olhar das professoras

Em relação ao bom desempenho dos alunos, todos os professores apontam que se dá em um primeiro momento pelo próprio envolvimento do aluno, em seguida pelo acompanhamento da família e, por fim, pelas atividades desenvolvidas pela professora na escola. Fica evidente que para as professoras é preciso que esse tripé participe do processo para que se obtenha um bom desempenho. Em relação ao envolvimento dos alunos, as professoras concordam que é de sua própria natureza o gosto pelo estudo, a curiosidade e o desejo de aprender:

[...] uma criança que por si só já vai; [...] a criança tem é, um desenvolvimento muito bom né, tudo que é ensinado pra ela, ela absorve, é uma criança que, que presta atenção uma criança que responde aos estímulos [...] então o diferencial, eu vejo nela é a curiosidade (Professora do sujeito 6, 3º ano do E.F.)

[...] ela é uma criança que ela se empenha, ela se esforça, ela gosta, ela não falta às aulas, é uma criança que tá aberta a toda a proposta que a gente oferece, isso já vem desde o primeiro aninho né, então é uma criança que, que tá aberta (Professora do sujeito 7, 3º ano do E.F.)

Ele participa cem por cento, ele tá acompanhado o que eu estou dizendo, ele está entendendo, é a participação dele é de cem por cento e com coerência, uma criança que fala com coerência, você percebe que ele está assimilando o que eu estou falando e faz tudo com autonomia, não demora, ele dá conta da proposta que eu ofereço, todas elas, todas, seja matemática, história, geografia, é uma criança que tem uma bagagem, é, cultural boa [...] vontade que ele tem, é uma criança que ele gosta de estudar, ele gosta de estudar, ele gosta de descobrir coisas novas, ele é uma criança que tá sempre pedindo mais, ele tem muito interesse (Professora do sujeito 8, 3º ano do E.F.).

[...] primeiramente pela própria personalidade da criança né, se autodetermina, como interesse, compromisso, responsabilidade que ela tem que a vir a escola diariamente, ela precisa fazer as atividades, se envolver, respeitar os amigos, ter um bom relacionamento é, dentro da sala de aula é, obedecer, respeitar a professora, ouvir, questionar, perguntar né, e realizar todas as atividades, eu vejo que ela tem esse perfil (Professora do sujeito 9, 4º ano do E.F.)

[...] ela tem uma autoconsciência muito grande da responsabilidade do estudo, quando ela não consegue acertar cem por cento de uma atividade de uma prova principalmente, ela chora, fica brava, emburrada, não aceita, ah acertou, errou uma de dez questões né, acertou nove, chora porque ela se cobra muito, faz todas as atividades, solicito pesquisa, que nós trabalhamos sempre com pesquisa, ela traz assim, duas, três folhas de caderno que ela pesquisou, ela cópia, ela interpreta, ela faz, ela traz o conteúdo que a gente pediu né, ela é muito dedicada, se cobra muito. (Professora do sujeito 10, 4º ano).

Em relação às famílias, as professoras destacam o quão importante é o suporte, o acompanhamento e um ambiente em que os pais são cultos e valorizam o estudo e a escola.

[...] uma criança que tem contato com os livros, a família é muito presente; a família faz a parte dela (Professora do sujeito 6, 3º ano do E.F.).

[...] tem uma família que valoriza a importância do processo de ensino né, isso tudo soma né (Professora do sujeito 7, 3º ano do EF.).

[...] a gente percebe também que já vem de casa, é uma criança que é bem assistida em casa; ele é uma criança que é, que os pais são cultos, são professores também; ele tem realmente um apoio, uma assistência em casa, ele tem pais que são, que são ativos, estudam é, é tem recurso em casa né, o M. tem recurso de leitura em casa, os pais estão estudando, então isso colabora, claro né, os pais quando são letrados a tendência da criança é ter um bom desempenho é mais fácil (Professora do sujeito 8, 3º ano).

[...] em decorrência também da família que, que a cobra né, exige dela esse comprometimento, essa responsabilidade, esse envolvimento e esse compromisso mesmo com seu aprendizado; Tem, a valorização né, que a família tem, o respeito, a seriedade que vê a escola para o desenvolvimento acadêmico, social, humano da criança, então quando a família percebe, valoriza e tem em si esse, essa cultura ela atribui também aos profissionais da educação, a escola e a criança vem já com essa consciência já formada, que é a educação, que a escola para o seu desenvolvimento intelectual, cognitivo né, social, cultural, tudo mais (Professora do sujeito 9, 4º ano do E.F.).

[...] os pais também, vem muito a reunião, acompanham, mandam bilhete, tá sempre presente né, isso auxilia muito a criança. (Professora do sujeito 10, 4º ano do E.F.).

A visão das professoras vai ao encontro do que foi apontado por Marturano (1999) de que os pais que realizam arranjos para que seus filhos se envolvam com uma gama de experiências sociais e culturais durante os anos de escola elementar parecem ter filhos com melhor desempenho escolar global, em matemática e em linguagem. Em nossa pesquisa, na visão das professoras, os pais parecem exercer esse papel e realizam diferentes arranjos para que seus filhos possam aprender.

Por fim, em relação ao bom desempenho, as professoras destacam o trabalho desenvolvido por elas em sala de aula. Todas acreditam que são crianças que solicitam mais, que participaram, tiram as dúvidas e executam as atividades planejadas e desenvolvidas por elas. Vale destacar também que é um consenso entre todas as professoras o histórico escolar dos alunos. Conforme os relatos, todos esses têm um bom desempenho desde o início da vida escolar.

4.6.3 A interação com as famílias previstas no calendário escolar e os momentos de encontro com as famílias de alunos que apresentam bom desempenho escolar

As professoras relatam que há cinco reuniões previstas no calendário escolar, sendo a primeira delas no início do ano para apresentação da professora e da proposta pedagógica e as demais ao final de cada bimestre. Além disso, citam como interação com as famílias a tradicional Festa Junina e a Festa do Dia da Família. No caso dos alunos considerados com bom desempenho, as professoras consideram que são suficientes essas interações com os pais, uma vez que são pais participativos e quando há necessidade, enviam bilhetes ou agendam horários com as professoras. Nesse caso, a diretora disponibiliza uma estagiária para que a professora possa se reunir com a família. A professora do terceiro ano, dos sujeitos 7 e 8, acredita que também pelo lado das famílias são suficientes essas reuniões, uma vez que as famílias possuem muitos compromissos e o próprio trabalho. Além disso, enfatiza que cada vez que há um evento na escola, é necessário parar as atividades para ensaiar uma música para ser apresentada, o que interrompe o trabalho com as atividades curriculares. Todas as professoras afirmam que os pais desses alunos participaram de todas as reuniões previstas no calendário.

É interessante notar que na visão das professoras, com os pais de alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, essas mesmas reuniões são insuficientes. Aqui, parecem acreditar que poderiam até diminuir as atividades que envolvem as famílias, pois demandam tempo de preparação que prejudicam os conteúdos curriculares que precisam ser desenvolvidos em sala de aula. Nesta perspectiva, parece atual também o que foi exposto por Collares e Moysés (1996), que para que se tenha um bom desempenho, na visão das professoras, é necessário conhecer a mãe do aluno e que essa se submeta as orientações realizadas pela escola.

Com os pais de alunos, parece ocorrer o que Yaegashi e Deolindo (2019) propõem para uma reunião de pais. Para elas, é preciso que a reunião de pais seja um espaço que acolha as famílias em todas as suas condições, sem reservas. Outro aspecto relevante é que sejam momentos coletivos de trocas e diálogos breves: o tempo deve ser o necessário para cumprir os objetivos da reunião.

4.6.4 Convocação realizada pela escola e busca espontânea das famílias de alunos que apresentam bom desempenho escolar

As professoras afirmam que são pais participativos e procuram a escola espontaneamente em caso de dúvidas sobre o acompanhamento das atividades em casa, como

foi feito pela mãe do sujeito 6. Os demais casos procuraram a escola para justificar uma ausência, apresentar atestado médico, informar que a filha está realizando acompanhamento com uma fonoaudióloga ou para devolver um tênis que a filha levou por engano.

Em se tratando de convocação, as professoras declararam que não houve necessidade. Uma delas, a professora do quarto ano, inclusive lamentou não haver na escola esta cultura de apresentar o bom desempenho e o desenvolvimento da criança, afirmando que só se convocam os pais quando há problemas no desempenho escolar.

É interessante perceber que aqui parece funcionar a ideia de que a escola deve orientar os pais para que melhor acompanhem seus filhos nas atividades escolares, como proposto por Caetano (2014). Inferimos que não há a mesma disposição com pais de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

4.6.5 Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão das professoras

As professoras avaliam que a interação com as famílias desses alunos é prazerosa, satisfatória e ótima, uma vez que são famílias presentes e que dão o respaldo necessário para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem tanto na escola quanto em casa.

Tabela 24: Percepção sobre a interação entre a família e a escola na visão das professoras

		Professoras de Alunos com Bom Desempenho	
		N	%
Considera a Interação	Boa	5	100
	Regular	0	0
	Ruim	0	0
	Não houve interação	0	0
As reuniões previstas no calendário escolar são suficientes	Sim	5	100
	Não	0	0
Critérios para se ter boa interação	Participação da vida escolar da criança/Suporte	2	40
	Aceitação e cumprimento das orientações dadas pela professora	3	60
	Outros	0	0

Os relatos das professoras explicitam que há um bom vínculo entre elas e as famílias, o que interfere diretamente na aprendizagem do aluno:

Eu, eu acho ótimo, acho a mãe da N. presentíssima, todo os dias ela vem buscar a menina no portão, ela faz pra mim joinha, vê se tá tudo bem com a criança e aí eu faço outro jóia pra ela, dou tchau, então assim, eu tenho bastante é, entrosamento com eles, por já conhecer também né, tanto a família quanto criança e eu acho excelente, eu acho que tem que ter esse contato, quanto mais esse contato a gente tem com as famílias, melhor é, se todas as família fossem assim a gente conseguiria ter uma escola cem por cento de crianças alfabetizadas (Professora do sujeito 6, 3º ano do E.F.).

A interação é muito boa, porque é uma família consciente é, da função da escola, é, soma com a escola em todo o sentido que precisar da família é, sabemos que podemos contar né, são pais assíduos nas reuniões é, criança muito bem cuidada, vem com todo o material, tem um zelo, criança é, faz todas as tarefas, você percebe que a família estava presente no momento da tarefa é, uma criança bem cuidada né, pela família e a escola também, nesse sentido, recebe todo a, a atenção da família, porque eles são presentes sempre que precisa (Professora do sujeito 7, 3º ano do E.F.).

Eu acho boa, porque o pai, os pais reconhecem a finalidade da escola, a função da escola é, um ou outro bilhetinho que eu mandei pela criança conversar um pouco a mais na sala, fazer uma brincadeirinha que não devia, eles assinaram o caderninho é, demonstraram assim, compreensão, chamaram a atenção em casa, então é uma família participativa e que nós podemos contar, a escola pode contar, a escola, é uma família aberta né, que reconhece a função da escola; ele é um menino excelente, ele é um menino muito ativo, então vira e mexe ele, ele abre as asinhas né, ele dá uma avançadinha e quando a professora não consegue dominar, porque ele persiste, ele né, aí eu uso as minhas armas, olha a mamãe e o papai vai saber que você tá abusando um pouquinho e essa família ela responde, fala que conversou em casa, chamou atenção e se coloca à disposição pra qualquer coisa pra contar com eles então, ótimo né. (Professora do sujeito 8, 3º ano do E.F.).

É uma interação prazerosa, satisfatória pra ambas as partes, a família gosta de ver o desempenho satisfatório da criança, sabendo que é um destaque na sala de aula né, no momento que eu é, apresentei a proposta de participação na, nessa pesquisa como voluntaria, ela disse, nossa que bom, ela tá sendo destaque, ela tá sendo convocada, convidada porque está sendo destaque em bom desempenho, eu falei, sim, então ela ficou toda feliz e atendeu prontamente né, o convite pra participar da pesquisa, então é um, uma relação prazerosa tanto pra família saber que a criança tem um bom desempenho de comportamento, de interesse, de aprendizagem é uma das alunas destaque da sala de aula e pra gente também né, professor sabe que a família confia no trabalho da escola, tem segurança no trabalho e vai continuar é, orientando melhor, cada vez mais essa, essa filha né, seu filho pra continuar apresentando esse resultado e o professor tem essa segurança de tá no caminho certo né, e que nós temos o apoio dos pais pra seguir, então é, é uma interação boa, harmoniosa, prazerosa e de alto confiança em ambas as partes (Professora do sujeito 9, 4º ano do E.F.).

A, a interação é satisfatória né, é bem aberta, a mãe se dispõe sempre tá ajudando, sempre a saber como que a criança tá sendo né, o desempenho dela na escola, realizando as atividades, as tarefas, o comportamento, a relação professor alunos, se tem respeito, então tudo isso é acompanhado bem de perto, quando as mãe, a família vem pra, pra escola já, vem com essa preocupação e é bem aberta, ela quer saber mesmo pra poder intervir, pra poder educar né, pra poder acompanhar o desempenho da criança e a gente também, né, se manifesta em aberto pra receber as críticas, as sugestões né, em caso de reclamações, mais sempre no, é, ao contrário né, a família parabeniza, a família acompanha trabalhos, desempenho da criança atividades da, de casa, de tarefas da própria sala de aula e sempre tá, tá gostando e tá tendo uma valorização profissional né, professor em sala de aula, que isso é muito bom (Professora do sujeito 10, 4º ano do E.F.).

Parece-nos assim que para se reconhecer como uma boa interação entre a família e a escola, o foco é o acompanhamento em relação à vida escolar, sendo presença na escola e

sobretudo em casa, mas também estando aberto às orientações oferecidas pelas professoras, como no caso do sujeito 10. Parece-nos também que há um alinhamento entre as expectativas das professoras com as dos pais e com o resultado sendo o bom desempenho dos alunos, torna-se uma relação prazerosa, como citado por uma das professoras. Para as professoras, portanto, a participação dos pais tem um efeito no desempenho escolar dos seus filhos. Chechia e Andrade (2006) alertam, contudo, que a participação dos pais não assegura o bom desempenho.

4.7 EIXO TEMÁTICO 7: Aproximações e distanciamentos na visão das famílias e das professoras de alunos que apresentam bom desempenho escolar

Em relação ao bom desempenho escolar, os pais parecem focar na própria criança pelo gosto de aprender, de estudar e por seu esforço pessoal. Em seguida, destacam o papel da família e a maneira como os pais lidam com o estudo, e só depois acrescentam a isso a participação das ações da escola, valorizando atitudes das professoras tais como atividades extras e diversificadas, e o incentivo à leitura, quando enviam livros para serem lidos em casa. Já as professoras são mais enfáticas em afirmar que é preciso uma integração entre o aluno, a família e o trabalho por elas desenvolvidos para que o aluno obtenha o bom desempenho e, portanto, desloca-se da criança a centralidade dos bons resultados para essa integração criança-família-escola.

Tabela 25: Aproximações e distanciamentos na visão das famílias e das professoras de alunos que apresentam bom desempenho

		Pais e professores de alunos com Bom Desempenho			
		Pais		Professores	
		N	%	N	%
Causa do bom desempenho escolar	Criança	5	100	0	0
	Família	0	0	0	0
	Escola	0	0	0	0
	Integração criança, família e escola	0	0	5	100
Histórico escolar da criança em relação ao bom desempenho	Sempre	5	100	5	100
	Há um ano	0	0	0	0
	Atual	0	0	0	0
Interação da família e escola	Bom	5	100	5	100
	Regular	0	0	0	0
	Ruim	0	0	0	0

Em relação ao histórico escolar dos alunos considerados com bom desempenho, tanto os pais quanto as professoras destacaram que sempre tiveram facilidade em aprender, são esforçados e têm autonomia para realizar as atividades. Portanto, desde o início da vida escolar apresentam bom desempenho. Esse também foi o resultado apresentado por Chechia e Andrade (2006), que afirmaram que para os pais o sucesso escolar depende de como o aluno inicia sua vida acadêmica na escola.

Pais e professores também se aproximam ao afirmarem que há uma boa interação entre as partes. Contudo, distanciam-se na maneira de ver possibilidades de melhorias. As professoras acreditam que a interação é excelente, e enfatizam o acompanhamento da vida escolar dos filhos e o seguimento das diretrizes e orientações oferecidas pela escola, ao passo que os pais acreditam que poderiam melhorar o incentivo aos alunos que apresentam bom desempenho com atividades extras que os auxiliariam a desenvolver ainda mais sua aprendizagem. Outra possibilidade de melhoria sugerida é a abertura da escola para a comunidade com o oferecimento de atividades artísticas.

Como inferência, notamos um alinhamento entre as expectativas da escola representada pelas professoras e as famílias dos alunos com bom desempenho. Parece existir uma melhor comunicação e acesso entre pais e professores seja por bilhete, seja na entrada ou saída das aulas ou principalmente na participação das reuniões de pais com a apresentação do desempenho satisfatório.

Desta forma, parece de fato atual o que Collares e Moysés (1996) apontaram como necessário na perspectiva das professoras para que se exista uma boa interação entre a escola e a família. Aqui, a interação entre pais e professoras é considerada boa e até prazerosa, devido ao resultado obtido pelos alunos em seu desempenho escolar. Na visão das professoras, os pais acatam o que é orientado pela escola, o que corrobora a ideia de Collares e Moysés (1996) de que além de estarem presentes na escola, os pais precisam se submeter ao que ela indica como orientação para que o aluno tenha um melhor desempenho.

4.8 EIXO TEMÁTICO 8: Interface escola-família e a construção do conhecimento: limites e possibilidades

Entre as interfaces que notamos na interação entre a família e escola, alguns dados por nós coletados são relevantes e merecem ser confrontados com as teorias existentes nesse campo de estudo.

O primeiro deles que se apresenta como um limite é a percepção das professoras sobre quais os fatores podem gerar a dificuldade de aprendizagem e o bom desempenho. Quando se trata das dificuldades de aprendizagem, elas centram o olhar na própria criança, ao passo que ao relatar sobre o bom desempenho, elas se incluem e se colocam em interação com o aluno e a família para se chegar a tal resultado. Dessa forma, fica explícita na percepção das professoras que elas não são partes integrantes nas relações de ensino e de aprendizagem em que o aluno não aprende, ao passo que são participantes quando ocorre um bom desempenho do aluno. Contudo, estudos como o de Osti (2004) apontam que o professor é sujeito ativo tanto na dificuldade de aprendizagem como no bom desempenho alcançado por seus alunos.

Outro limite encontrado para a superação dos desafios da aprendizagem é que tanto pais de alunos considerados com dificuldades de aprendizagem quanto os considerados com bom desempenho pelas professoras compreendem que a causa para ambos os resultados se centra na própria criança. Dessa forma, há uma dificuldade em rever suas responsabilidades como família em situações que a criança não aprende, bem como na ampliação do conhecimento com os filhos que já atingem o esperado pela escola e são considerados com bom desempenho. Chechia e Andrade (2006) também encontraram os mesmos resultados e apresentaram diversos desafios à educação e à escola, tais como a revisão da função social da escola, uma redefinição de seus objetivos para os alunos atuais e a modificação dos seus pontos de vista sobre a família de alunos com insucesso. De fato, são desafios a serem superados, sobretudo nesse caso, orientações adequadas aos pais para que o acompanhamento escolar dos seus filhos possa ocorrer de forma mais assertiva.

Em relação ao contexto familiar de alunos que apresentam bom desempenho e alunos com dificuldades de aprendizagem em nossa amostra, após análise de diferentes aspectos que envolvem as condições socioeconômicas, rotinas das crianças e suas condições culturais não encontramos dados significativos que justifiquem o aprender ou o não aprender dos alunos. Esses dados contrariam os resultados apresentados por Marturano (1999), que acredita que recursos materiais presentes no ambiente familiar favorecem um melhor desempenho escolar.

Algo também que se apresenta como um limite é que a trajetória de um aluno considerado com bom desempenho ou com dificuldade de aprendizagem parece se perpetuar. Tanto pais como professores afirmaram que tanto um grupo quanto o outro desde o início da vida escolar já apresentavam tal desempenho, e chegaram a dizer que assim prosseguirão, como uma predicação que se autorrealiza, conforme apontado por Collares e Moysés (1996).

Por outro lado, apresentamos como possibilidades as ações das professoras frente ao não aprender dos seus alunos. Nos relatos, elas afirmam oferecer como encaminhamento

atividades diversificadas de acordo com as possibilidades de cada aluno, tanto nas interações e atividades em sala de aula quanto em tarefas para casa. De fato, os pais confirmam esse tipo de atividade e dizem buscar a resolução com os seus filhos no acompanhamento em casa. Esse tipo de encaminhamento contraria a perspectiva apresentada por autores como Osti (2004), Collares e Moysés (1996) e Luengo (2009), que sugerem que as dificuldades de aprendizagem são explicadas sob a ótica da patologização dos alunos com encaminhamento imediato a diferentes profissionais de saúde.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação atualmente realiza complexas e dialéticas reflexões e encaminhamentos sobre as dificuldades de aprendizagem. Mesmo com o avanço das pesquisas nesse campo, não há um consenso, e o processo de aprendizagem vem sendo cada vez mais diagnosticado como caótico e distante do que prevê as diretrizes para a educação no país e no estado de São Paulo, um ensino com progressão continuada. A responsabilidade recai sobre aquele que ensina e aquele que aprende, como o foco de que se ensina mal e se aprende pouco. Compreendemos esse olhar como fruto de um modelo tradicional de educação, que foca o pedagógico somente no espaço da sala de aula e na relação professor-aluno. Trata-se de uma relação em que o professor é o detentor dos conhecimentos produzidos pela humanidade e o aluno, receptor. O fato é que esse modelo de ensinar e de aprender está saturado, uma vez que vivemos no mundo da tecnologia da informação e cada vez mais os alunos solicitam professores capazes de lhes ajudar a transformar essas informações em conhecimento, criando sentido e significado capazes de explicar e compreender as relações e as diferentes realidades.

Notamos que a escola, no entanto, resiste à mudança e persiste no uso do modelo tradicional de educação com a mera transmissão do conhecimento e o desejo de homogeneização dos seus alunos. Aqueles que não correspondem aos padrões exigidos pela escola recebem diversificados rótulos, entre eles, o de dificuldade de aprendizagem. Muitos profissionais da educação apontam o contexto familiar como uma das causas das dificuldades de aprendizagem, e esse estudo buscou justamente caracterizar os contextos familiares de crianças com e sem queixa de dificuldades de aprendizagem e compreender como são vistos os papéis da família pelos educadores e dos educadores pelas famílias. Desde o início, tínhamos consciência de não se tratar de uma postura ingênua de acreditar que as dificuldades de aprendizagem são causadas e se reduzem às realidades vivenciadas pelo aluno em seu contexto familiar, e nem acreditávamos em uma visão pessimista que decreta que a aprendizagem escolar reproduz um contexto familiar desfavorável mecanicamente e determina o insucesso do aluno. Por isso, procuramos compreender como se construiu historicamente cada uma dessas concepções de dificuldades de aprendizagem. Recorremos a diferentes pesquisas que nos permitiram conhecer as transformações que a relação entre a escola e a família vem vivenciando ao longo da história. A família se transformou e apresenta novas configurações, ao passo que a escola vem buscando se adequar, mas predominantemente segue um modelo tradicional de ensinar, com padrões antigos. Como vimos, os próprios estudos sobre essa relação dialética entre escola e família que foi influenciada por distintos contextos sociais foram se

transformando e hoje buscam compreender cada vez mais as influências de estratégias desenvolvidas no contexto familiar no desempenho escolar da criança.

Ao nos depararmos com os diferentes estudos ao longo da história da educação no Brasil e no mundo, e com as controversas concepções de dificuldades de aprendizagem, notamos que ainda hoje, embora com avanços nas pesquisas, existem posicionamentos opostos e conflitivos que dificultam a melhoria na prática e nas intervenções dos profissionais da educação. Soma-se a não conformidade no olhar para as dificuldades de aprendizagem dos educadores a influência de outros profissionais de diferentes áreas que estudam o tema, analisando-o sob diferentes vértices. Por um lado, esses diferentes olhares ampliam o horizonte da temática, contudo, no cotidiano escolar, parece ainda existir um abismo entre as diferentes teorias e a prática, o que vem dificultando uma intervenção mais assertiva e eficaz quando emergem as dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, constatamos que existem muitos preconceitos e estigmas em torno do aprender. O senso comum parece adentrar as escolas e utilizar fatores como a pobreza e as condições econômicas dos alunos para justificar as dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, as causas para a emergência de uma dificuldade podem estar ligadas a esses preconceitos que geram predições de professores, que já no início do ano lançam um olhar negativo que determina sua relação com determinado aluno e o leva a desenvolver dificuldades para aprender. Entendemos que a percepção que o professor tem do aluno pode determinar sua relação com ele e interferir em sua aprendizagem. Além disso, quando há dificuldades de aprendizagem, os professores apontam diferentes causas, sobretudo recorrendo à desestrutura de sua família para justificar o insucesso em seu desempenho escolar.

Por outro lado, os pais parecem tecer relações com a escola a partir do seu próprio referencial. Se são pais que tiveram um bom desempenho e boa relação com os estudos, parecem ter um olhar mais otimista para a escola, além é claro do desempenho de seus filhos. Pais com histórico escolar marcado por frustrações que se atualizam com as dificuldades de aprendizagem de seus filhos tendem a ter um olhar negativo para a escola. Porém, os pais de classes sociais menos favorecidas tendem a confirmar que a causa do não aprender centra-se na criança, que “não leva jeito para os estudos” ou que tem preguiça, por isso não consegue realizar as tarefas em casa.

Ao ir a campo e realizar a presente pesquisa, percebemos a complexidade real em torno da temática. Pais e professores confirmam que desde o início da vida escolar a criança apresentou dificuldades para se adaptar e para aprender com uma tendência a se perpetuar. Em nosso estudo, contudo, não encontramos diferenças significativas entre as características dos

contextos familiares de crianças que apresentam bom desempenho daquelas que são consideradas com dificuldades de aprendizagem. Temos consciência, contudo, do limite de nossa amostra e realizamos aqui aproximações da realidade desses alunos e seus contextos familiar e escolar, o que não nos permite generalizar a afirmação de que um contexto familiar não influencia o desempenho escolar do aluno.

Constatamos também que quando existe o bom desempenho, as professoras se incluem numa interação com a criança e sua família, colocando-se como agente importante na construção do sucesso escolar do aluno. O contrário ocorre quando se vivenciam as dificuldades de aprendizagem, e as professoras apontam que as causas se centram na criança ou em seu contexto familiar. Da mesma forma que ressaltamos sobre o contexto familiar, não podemos generalizar a atuação dos professores quando há dificuldades de aprendizagem. Sabemos dos limites do nosso sistema educacional e do esforço de alguns professores para superar tais desafios, inclusive a aprendizagem dos alunos com problemas para aprender. No entanto, nossa amostra revelou que as professoras não se sentem parte nos casos em que seus alunos enfrentam dificuldades de aprendizagem.

Esse dado é corroborado pelos pais dos alunos que apresentam dificuldades para aprender. Eles entendem que a dificuldade para aprender se relaciona principalmente com o comportamento do filho que é considerado preguiçoso. Acreditam que os filhos aprendem, mas por preguiça não conseguem avançar nos estudos. Em nossa amostra, assim como demonstrado na revisão da literatura realizada nesta pesquisa, os pais parecem acreditar que as dificuldades de aprendizagem se centram no comportamento da própria criança que não gosta ou não leva jeito para os estudos.

Ao estabelecer como objetivo a compreensão dos contextos familiares de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e alunos com bom desempenho, não visávamos à culpabilização de nenhuma das partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que buscar um culpado é querer reduzir a complexidade em torno do tema das dificuldades de aprendizagem. Esse parece ser o caminho que muitos profissionais da educação vêm trilhando. Nossa ideia, ao contrário, era justamente pontuar as responsabilidades de cada adulto e do contexto envolvido na aprendizagem de uma criança que apresenta dificuldades para aprender, sejam eles pais ou professores.

Embora apresentássemos o limite do tamanho de nossa amostra, constatamos que se trata de uma causa a ser defendida em nossa missão como educadores. A criança que não aprende enfrenta estigmas em casa e na escola, e, muitas vezes, não consegue superar esta profecia que a ela outorgam, vivenciando o insucesso escolar ao longo da vida acadêmica.

Ressaltamos que não podemos afirmar a partir dos dados coletados em nossa pesquisa que o contexto familiar determina o não aprender ou se apresenta como dificuldade para a aprendizagem ou para o bom desempenho escolar de uma criança. O que ficou evidente, contudo, é que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem carregam o duro fardo dos estigmas desde o início da vida escolar.

Sabemos, por outro lado, da desvalorização do professor e dos desafios de sua formação para lidar com diversificadas demandas cotidianas, entre elas as dificuldades de aprendizagem. São demandas que envolvem a estrutura da escola e a própria formação do professor. Em termos de estrutura, notamos um número grande de alunos em sala de aula, e em relação à formação, lacunas que dificultam sua atuação profissional. Entendemos que cabe à escola, nos espaços de formação continuada, discutir possibilidades para uma intervenção mais assertiva em cada caso. Não há um parâmetro igual para todas as crianças. Uma intervenção que funciona com uma pode não funcionar com a outra, uma vez que cada ser humano tem o seu modo de aprender. Por isso, a importância de tratar de forma singular cada criança que apresenta dificuldades para o seu aprender, evitando a busca pela homogeneização.

Cabe à escola ainda uma orientação aos pais, pois pelo que notamos em nossa amostra, não há uma negligência dos pais, e sim um não saber intervir para apoiar e orientar os filhos nas tarefas escolares em casa. É verdade que não se trata de algo simples, uma vez que os pais têm grande demanda de trabalho, pouco tempo para ir à escola e muitas vezes dificuldades em aprender no seu próprio processo acadêmico, com lacunas enormes a serem superadas.

Às crianças, acreditamos ser necessário o oferecimento de um maior número de atividades diversificadas capazes de solicitar e explorar as diferentes maneiras de aprender e tornando as atividades com sentido e interessantes para elas, criando assim motivação para o aprender.

Hoje, mais do que nunca, se pensa em intervenções preventivas buscando desde a Educação Infantil identificar fatores que possam gerar dificuldades no processo de ensinar e de aprender. Contudo, a área da Educação ainda possui dificuldades em trabalhar com as evidências científicas e as novas pesquisas científicas e descobertas em torno do tema das dificuldades de aprendizagem demoram ou não chegam ao conhecimento do professor e da escola para que a intervenção possa ser melhor fundamentada e mais assertiva. Trata-se de um dos grandes desafios para a educação contemporânea.

Não foi pretensão deste estudo esgotar as discussões sobre o tema das dificuldades de aprendizagem. Existem muitas variáveis em torno do tema. Destacamos que realizamos esta pesquisa em uma escola pública municipal do interior de São Paulo. Se os participantes deste

estudo fossem alunos de uma rede privada de ensino ou de diferentes regiões do Brasil, poderíamos ter encontrado resultados diferentes. Por isso, enfatizamos que com esta pesquisa buscamos realizar aproximações das realidades vivenciadas por crianças que enfrentam as dificuldades de aprendizagem em seu cotidiano escolar e ajudar no avanço das discussões sobre o tema e sobre possíveis intervenções que favoreçam a superação dessas dificuldades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. T. G. et al. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 56, no 3, 2013, pp. 571 a 603. Disponível em:
file:///E:/MESTRADO/REFER%C3%84NCIAS/04%20FATORES%20FAMILIARES%20E%20DESEMPENO%20ESCOLAR.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AZZI, R.G. e SILVA, S.H. (2000). A importância de um novo olhar do professor para os alunos – um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino aprendizagem. In: SISTO, F.F. (et alli). **Leituras de psicologia para a formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco.
- BAGGIO, R.C. **Desempenho escolar e variáveis do contexto familiar**. Campinas/SP. Dissertação de Mestrado DO Programa de Educação da Unicamp. Disponível em:
file:///E:/MESTRADO/REFER%C3%84NCIAS/Baggio_RejaneCristina_M%20DESEMPENHO%20ESCOLAR%20E%20VARI%C3%81VEIS%20DO%20CONTEXTO%20FAMILIAR.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.
- BARDINI, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARROS, R.P.; *et al.* Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. Rio de Janeiro, v. 31. n. 1,38 p. 2001.
- BISCARO, I. C. **Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades no processo ensino-aprendizagem?** Um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. UFSC/ Florianópolis, 2001. Disponível em:
file:///E:/MESTRADO/REFER%C3%84NCIAS/181226%20DIFICULDADES%20DE%20APRENDIZAGEM%20OU%20DIFICULDADES%20NO%20PROCESSO%20DE%20ENSINO-APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CAETANO, L. M. A influência do contexto familiar no processo de aprendizagem dos alunos. In: TARDELI, D. D.; Paula, F. V. **Formadores da Criança e do jovem: interfaces da comunidade escolar**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CAETANO, L. M.; YAEGASHI, S. F. R.; DEOLINDO, K. L. Relações interpessoais e conflitos: o caso da relação escola e família. In: CAETANO, L. M; SILVA, S. de C. (orgs.). **Psicologia para pais e educadores: desenvolvimento cognitivo e afetivo**. Curitiba: Juruá Psicologia, 2019.

CARVALHO, F. B. de; CRENITTE, P. A. P.; CIASCA, S. M. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 out. 2019.

CARVALHO, M. E. P. De. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, 2000.

CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAVAGGIONI, A. P. M.; BENINCASA, M. Identificação de risco de desenvolvimento e Intervenção precoce. In: CAETANO, L. M; SILVA, S. de C. (orgs.). **Psicologia para pais e educadores: desenvolvimento cognitivo e afetivo**. Curitiba: Juruá Psicologia, 2019.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. dos S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 10, n. 3, p. 431-440, Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2005000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 out. 2019.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez/ Campinas/SP UNICAMP, Faculdade de Educação, 1996.

CORREIA, Luís de Miranda. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 13, n. 2, p. 155-172, Agosto. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun. 2019.

CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem: fundamentos**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

CUNHA, V. L. O. CAPELLINI, S.A. Habilidades Metalinguísticas no processo de alfabetização com transtornos de aprendizagem. **Artigo de Revisão** - Ano 2011 - Volume 28 - Edição 85. Disponível em:
<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/183/habilidades-metalinguisticas-no-processo-de-alfabetizacao-de-escolares-com-transtornos-de-aprendizagem>. Acesso em: 02 nov. 2019.

DEEL' AGLI, B. A. V. **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem**. Campinas/SP, 2008. Disponível em:
http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251795/1/Dell%27Agli_BetaniaAlvesVeiga_D.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. **The Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARNICA, T. P. B. Representações sociais de professores sobre as dificuldades de aprendizagem: possibilidades de intervenção. In: **Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. Disponível em:
file:///E:/MESTRADO/REFER%C3%84NCIAS/23575_13337%20REPRESENTA%C3%87%C3%95ES%20SOCIAIS%20DE%20PROFESSORES%20SOBRE%20AS%20DOFOCI%C3%87DADES%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

GOBBI, R. V. **Sucesso e fracasso escolar nas famílias populares: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação - Avaliação, Políticas Públicas e Avaliação Educacional – da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <file:///E:/MESTRADO/REFER%C3%84NCIAS/15-07-08-Roseane-Vital-Gobbi1.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HERNÁNDEZ, A. As visões do construtivismo: a formação do professorado às exigências da tarefa docente. In: M. J. Rodrigo; AMAY (Orgs.). **Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores: a construção do conhecimento escolar**. São Paulo: Ática, 1998.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LUENGO, Fabiola Colombani. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. 120 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis SP, 2009.

MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Uma Nova Metodologia de Educação Pré-Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p. 91-99, abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100011>. Acesso em: 01 out. 2019.

MAZER, S. M.; DAL BELLO, A. C.; BAZON, M. R. Dificuldades de Aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 28, 1º sem. de 2009, pp. 7-21. Disponível em: <file:///E:/MESTRADO/REFER%C3%80NCIAS/DIFICULDADES%20DE%20APRENDIZAGEM%20REVIS%C3%80O%20DE%20LITERATURA.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2019

OLIVEIRA, A.M.R. de. **Balanco tendencial das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem (1987-2010)**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2012. Disponível em: <file:///E:/MESTRADO/REFER%C3%80NCIAS/Angelita%20Mendes%20Ramos%20de%20Oliveira%20bALAN%C3%87O%20TANGENCIAL%20DAS%20DISSERTA%C3%87%C3%95ES%20SOBRE%20DIFICULDADES%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2004.

Disponível em:

file:///E:/MESTRADO/REFER%C3%80NCIAS/Osti_Andreia_M%20dIFICULDADES%20DE%20APRENDIZAGEM%20NA%20CONCEP%C3%87%C3%83O%20DO%20PROFESOR.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem**. Tese de Doutorado do Programa de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em:

file:///E:/MESTRADO/REFERÊNCIAS/Osti_Andreia_D%20REPRESENTAÇÕES%20DE%20ALUNOS%20E%20POFESORES%20SOBRE%20ENSINO%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 03 dez. 2018.

PASCUAL, L. **Educação, família e escola: o desenvolvimento infantil e o rendimento escolar**. Rosário: Homo Sapiens, 2010.

PASSERI, S. M. R. R. **O autoconceito e as dificuldades de aprendizagem no regime de progressão continuada**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, 2003.

Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253162/1/Passeri_SilviaMariaRicetoRonchim_D.pdf. Acesso em: 22 mai. 2019.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994. 118p.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SANTOS, Sofia; MORATO, Pedro. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 3-16, mar. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100002>.

SARAVALLI, E. G. **Dificuldades de aprendizagem e interação social**. Tese de doutorado do Programa de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252891/1/Saravali_ElianeGiachetto_D.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, K. P. **Dificuldades de aprendizagem e conhecimento: um olhar à luz da teoria piagetiana**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 10(2): 117-139, 2007.

Disponível em:

<http://www.revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/806/614>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SERAFIN, E. C. B.; PEREIRA, A. S. **Dificuldades de aprendizagem no contexto das produções acadêmicas brasileiras (2001-2011)**. Roteiro, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 419-436, jul./dez. 2015. Disponível em:

<file:///E:/MESTRADO/REFER%C3%80NCIAS/DIFICULDADES%20DE%20APRENDIZAGEM%20NO%20CONTEXTO%20DAS%20PRODU%C3%87%C3%95ES%20ACADEMICAS.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SETTON, M. G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12482/14259>. Acesso em: 06 jan. 2019

_____. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a04v2690.pdf>. Aceso em: 25 abr. 2019.

SIGOLO, S. R. R. L.. LOLLATO, S. O. Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores. In C. R. S. L. Chakur (Org.), **Problemas da educação sob olhar da**

psicologia (pp. 37-65). Araraquara/ São Paulo: Laboratório Editorial/ Cultura Acadêmica, 2001.

SILVA, A. C. A. **Dimensões do Sucesso e Fracasso Escolar**: estudo dirigido à infância. 2003. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003, Disponível em:
http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253424/1/Silva_AnaConsueloAlvesda_M.pdf. Acesso em 07 jun. 2019.

SILVA, C. da; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares com e sem transtorno de aprendizagem em leitura, escrita, consciência fonológica, velocidade de processamento e memória de trabalho fonológica. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 91, p. 3-11, 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 out. 2019.

SILVA, M. C. da. **Dificuldades de aprendizagem**: do histórico ao diagnóstico. Portal dos Psicólogos. Disponível em:
http://appdae.net/documentos/informativos/Dificuldades_de_aprendizagem.pdf. Acesso em: 05 jul. 2019.

SOARES, A. M. B. **Dificuldades de aprendizagem**: uma discussão sobre as concepções de professoras. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo/RS, 2012. Disponível em:
file:///E:/MESTRADO/REFER%C3%80NCIAS/2012Angela_Mara_Berlando_Soares%20dificuldades%20de%20aprendizagem%20uma%20discuss%C3%A3o%20sobre%20as%20concep%C3%A7%C3%B5es%20das%20professoras.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

SZYMANSKI, Heloísa. **Encontros e desencontros na relação família-escola**. Ideias, n. 28, p. 213-225, 1997. Disponível em:
http://www.necfebf.uerj.br/boletins/boletim012011index_arquivos/HeloisaSzymanski.pdf. Acesso em: 06 out. 2019.

TORRES, D.I. CIASCA, S.M. Correlação entre a queixa do professor a e avaliação psicológica em crianças de primeira série com dificuldades de aprendizagem. **Artigo Original** - Ano 2007 - Volume 24 - Edição 73. Disponível em:
<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/362/correlacao-entre-a-queixa-do>

professor-e-a-avaliacao-psicologica-em-criancas-de-primeira-serie-com-dificuldades-de-aprendizagem. Acesso em: 05 nov. 2019.

VIEGAS, L. de S. Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 153-161, Apr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000100153&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191815>.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. CAMARGO, J. F. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

YIN R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAIA, L. L. Aprendizagem e desenvolvimento – superando dificuldades. In: **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista. Ano 5, n. 9, p. 17-36, jul./dez. 2007

ANEXOS**ANEXO A- Questionário para entrevista com os pais****QUESTIONÁRIO: CARACTERIZAÇÃO DE CONTEXTO FAMILIAR****I. CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA:**

1. Sexo:

() Masculino

() Feminino

2. Data de Nascimento: ___/___/___

3. Está cursando:

() 2º ano

() 3º ano

() 4º ano

() 5º ano

4. Aspectos de saúde

() Possui alguma hipótese diagnóstica ou diagnóstico? Qual? _____

() Faz ou fez uso de algum medicamento? Qual (is)? _____

Está em acompanhamento

() Médico. Qual? _____

() Psicológico

() Fonoaudiológico

() Fisioterapêutico

() Terapia Ocupacional

() Outro. Qual?

5. Tem alguma deficiência?

() Sim; () Não; Se sim, qual?

() auditiva; () visual; () física; () intelectual/cognitiva;

() Outra _____

11. Outras rendas

Aluguel (is) R\$ _____

Ajuda de terceiros/as R\$ _____

Outros: Qual (is)? R\$ _____

12. Situação de moradia/Posse da terra:

() própria; () Financiada; () Alugada; () Cedida; () invadida; () Situação de rua; () Outra _____

13. Tipo de domicílio:

() Casa; () Apartamento; () Cômodo; () Outro _____

14. Disponibilidade de energia elétrica:

() Sim; () Não

15. Abastecimento de Água:

() Rede encanada até o domicílio; () Poço/ nascente no domicílio;

() Cisterna; () Outro _____

16. A família tem bens móveis (carro, moto, etc.).

() Não () Sim. Qual (is)? Quantos? _____

17. A família possui outros imóveis além do que habita? (casas, lotes, terras, sítios, etc.)

() Não

() Sim. Especificar o tipo: _____

III. ROTINAS DA CRIANÇA¹

18. O que a criança faz quando não está na escola?

- () Utiliza o computador/ acesso à internet*
- () Utiliza o celular*
- () Assiste à TV
- () Joga videogame
- () Lê livros, revistas, gibis
- () Brinca na rua
- () Brinca dentro de casa
- () Outro – Especificar _____

19. Alguém em casa acompanha a criança nos afazeres da escola?

Alguém em casa	Ninguém	Quem? (Parentesco/ Vínculo)	Escolaridade de quem acompanha	Jornada de trabalho de quem acompanha
Verifica se o material escolar está em ordem				
Avisa quando é hora de ir para a escola				
Supervisiona a lição de casa				
Supervisiona os estudos para as provas				
Comparece às reuniões da escola				
Acompanha as notas e a frequência às aulas				
Outras. Especificar:				

¹ A partir desta questão, trata-se de questões presentes no RAF - Inventário de Recursos do Ambiente Familiar, proposto por Marturano (2006). Os itens que aparecem com * foram atualizados e/ou adaptados.

--	--	--	--	--

20. Quais as atividades que os pais desenvolvem com a criança em casa? E com qual frequência tais atividades ocorrem – quantas vezes na semana?

- () Brincar
- () Jogar videogame e outros jogos eletrônicos*
- () Jogar com jogos de mesa, dado, tabuleiros, etc.
- () Esportes. Quais?*
- () Assistir filmes
- () Assistir a programas infantis na TV
- () Contar histórias e casos
- () Ler livros, revistas
- () Conversar sobre como foi o dia na escola
- () Conversar sobre notícias, filmes, outros programas de TV
- () Ouvir as histórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz
- () Realizar juntos atividades domésticas como lavar o carro, fazer almoço ou outras
- () Outras – especificar _____

21. Seu filho/filha tem hora certa para:

	Sempre (todos os dias)	Às vezes (no mínimo, 3 vezes na semana)	Nunca
Almoçar			
Tomar banho			
Brincar			
Dormir			
Levantar-se de manhã			
Jantar			
Fazer a lição de casa			
Assistir à TV			
Usar a internet*			

22. Sua família costuma estar reunida:

	Sempre (todos os dias)	Às vezes (no mínimo, 3 vezes na semana)	Nunca
No café da manhã			
No almoço			
No jantar			
À noite, para assistir à TV			
	Sempre todos os dias)	Às vezes (no mínimo, 3 vezes na semana)	Nunca
E nos finais de semana			
Em casa			
Em passeios			

IV. CONDIÇÕES CULTURAIS

23. Quais atividades programadas a criança realiza regularmente?

- () Faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização
- () Frequenta centros sociais*
- () Pratica esportes em clube, academias, ginásios
- () Frequenta aulas para aprender atividade artesanal (tapeçaria, pintura...)
- () Tem aulas de piano, violão ou outro instrumento musical Qual? _____
- () Frequenta cursos do método Kumon*
- () Tem aulas de inglês ou outro idioma. Qual: _____
- () Faz aula particular*
- () Participa de apoio pedagógico no contra turno escolar*
- () Outro – especificar _____

24. Quais passeios que a criança realizou nos últimos 12 meses?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Bosque Municipal | <input type="checkbox"/> Circo |
| <input type="checkbox"/> Evento anual da cidade
(feira, rodeio...) | <input type="checkbox"/> Shopping Center |
| <input type="checkbox"/> Cinema ou teatro | <input type="checkbox"/> Parque de diversões |
| <input type="checkbox"/> Lanchonete | <input type="checkbox"/> Clube |
| <input type="checkbox"/> Praia | <input type="checkbox"/> Visitas a parentes/ amigos da
família |
| <input type="checkbox"/> Viagem de trem | <input type="checkbox"/> Viagem para outra cidade |
| <input type="checkbox"/> Sítio, chácara ou fazenda | <input type="checkbox"/> Exposição (de pintura, de
ciências, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Centro da cidade | |
| <input type="checkbox"/> Museu | |
| <input type="checkbox"/> Aeroporto | |
| <input type="checkbox"/> Outros – especificar _____ | |

25. Seu filho tem ou já teve:

- brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete...)
- brinquedos para movimentos corporais (corda de pular, balanço...)
- instrumento musical de brinquedo ou de verdade (tambor, pianinho...)
- brinquedo com números (dado, dominó, ...)
- brinquedo de letras (abecedários, quebra-cabeça com letras...)
- brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeças, encaixes)
- brinquedo para conhecer nomes de animais (livros, miniaturas...)
- objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel
- aparelho de som
- um animal de estimação
- livrinhos de histórias infantis
- jogos de regras (dama, loto, senha, memórias...)
- brinquedos de faz de conta (panelinhas, bonecas, martelo, serrote...)
- brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos)
- brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de bonecos...)
- videogame
- computador*
- tablet*
- celular*
- bola, pipa, bola de gude, carrinho rolimã

- uma cama só para ele
- Outros – especificar _____

26. Há jornais e revistas em sua casa?

- não
- sim
- jornal
- revista - tipo: de notícias de TV feminina de fotonovela
- de esporte religiosa outra, especifique _____

27. Há livros na sua casa?

- não
- sim – tipo:
- romances, contos, literatura
- livrinhos infantis
- religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo)
- técnicos, científicos
- enciclopédias
- dicionários
- outros, especifique _____

Para a entrevista com pais de alunos considerados com bom desempenho, realizamos as devidas alterações nas questões 06 e 07 do questionário, assim ficando:

6. Em relação às questões da aprendizagem, como você avalia o desempenho da criança?

7. A escola faz algo em relação ao bom desempenho que você apresenta?

As demais questões foram mantidas conforme no questionário apresentado anteriormente, aplicadas também aos pais com alunos considerados com dificuldades de aprendizagem.

ANEXO B: Questionário para entrevista com as professoras

Dados do professor:

Escolarização: _____

Jornada de trabalho: _____

Tem outro trabalho? _____

Há quanto tempo trabalha nessa escola? _____

1. Em sua sala de aula há alunos com dificuldades de aprendizagem? Quais?
2. Quais os critérios que você utiliza para caracterizar uma criança como aluno com dificuldade de aprendizagem?
 - 2.1. E no caso dessa criança específica?
3. Quais os encaminhamentos realizados com esses alunos?
4. Quais interações com as famílias são previstas no calendário escolar? Como você as avalia: são suficientes? Precisaria de mais? Menos? Por quê?
 - 4.1. No caso específico dessa criança e de outras com dificuldades de aprendizagem, há outros momentos além dos previstos e mencionados na questão anterior?
5. A família desta criança procura a escola espontaneamente?
6. Quantas vezes a família desta criança foi chamada? Quantas vieram?
7. Como é a interação com esta família em específico? Como você avalia esta interação?

Para os alunos considerados com bom desempenho escolar, alteramos as duas primeiras questões apresentadas às professoras, assim ficando:



1. Em sua sala de aula, há alunos com bom desempenho escolar?
2. Quais são os critérios que você utiliza para caracterizar uma criança como aluno com bom desempenho?

As demais questões foram mantidas *ipsis litteris*, com exceção da terceira, que foi excluída por se tratar de encaminhamentos realizados com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos realizando uma pesquisa intitulada **CARACTERIZAÇÃO DE CONTEXTOS FAMILIARES DE CRIANÇAS COM E SEM QUEIXAS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM** e gostaríamos de contar com a sua participação. O presente estudo tem a finalidade de compreender como é o contexto familiar de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e a relação dialética entre esses dois contextos – familiar e escolar – e verificar como escola e família percebem seus papéis. Participar dessa pesquisa é uma opção que poderá ser cancelada a qualquer momento e previamente será assinado esse Termo de Livre Consentimento. As informações serão coletadas por meio de entrevistas gravadas em áudio e vídeo, compostas por 1) um questionário para a realização de pesquisa com as famílias dos alunos; 2) um questionário para entrevista com professores. Os resultados serão posteriormente analisados e organizados para a realização de uma Tese de Mestrado em Educação e, além disso, podem constituir artigos para publicação impressa ou eletrônica ou comunicações em eventos de natureza científica. Sempre serão preservadas as identidades dos participantes e da instituição, de modo que não devam ser identificados. As filmagens não serão divulgadas sendo utilizadas somente pelo pesquisador para a análise dos dados.

Eu, _____ portador do RG _____ concordo em participar da pesquisa intitulada **CARACTERIZAÇÃO DE CONTEXTOS FAMILIARES DE CRIANÇAS COM E SEM QUEIXAS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.



Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3402-1371 (departamento de Psicologia da Educação da UNESP/ Marília), falar com Profª Drª. Eliane Giachetto Saravali, e-mail: eliane.saravali@marilia.unesp.br ou diretamente com o pesquisador: Elton Lopes da Silva   e-mail: elton.lopes@hotmail.com

Pesquisador responsável: Elton Lopes da Silva – Mestrando em Educação – Departamento de Psicologia da Educação UNESP/Marília.

Professora Orientadora: Dr^a. Eliane Giachetto Saravali

Assinatura

ANEXO D – Parecer do Comitê de Ética em pesquisa

	UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA									
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: CARACTERIZAÇÃO DE CONTEXTOS FAMILIARES DE CRIANÇAS COM E SEM QUEIXAS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM										
Pesquisador: ELTON LOPES DA SILVA										
Área Temática:										
Versão: 1										
CAAE: 12380119.4.0000.5406										
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO										
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 3.417.219										
Apresentação do Projeto:										
Projeto com objetivo, descrição metodológica, termo de consentimento, folha rosto, cronograma e autorização da instituição.										
Objetivo da Pesquisa:										
Compreender como é o contexto familiar de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e a relação dialética entre esses dois contextos – familiar e escolar – e verificar como escola e família percebem seus papéis.										
Avaliação dos Riscos e Benefícios:										
não há riscos										
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:										
Projeto apresenta boa descrição do método (participantes, instrumentos de avaliação, procedimentos de coleta e análise dos dados), termo de consentimento, autorização da instituição e cronograma adequado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas, os sujeitos das pesquisas serão pais de uma escola pública cujos filhos apresentam queixas escolares e pais os quais os filhos possuem bom desempenho escolar.										
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:										
Atende aos requisitos exigidos, apresentando a documentação necessária.										
<table border="0"> <tr> <td data-bbox="336 1744 651 1771">Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737</td> <td data-bbox="746 1769 893 1794">CEP: 17.525-900</td> </tr> <tr> <td data-bbox="336 1769 572 1794">Bairro: Campus Universitário</td> <td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="336 1792 400 1816">UF: SP</td> <td data-bbox="499 1792 671 1816">Município: MARILIA</td> </tr> <tr> <td data-bbox="336 1814 547 1841">Telefone: (14)3402-1346</td> <td data-bbox="852 1814 1098 1845">E-mail: cep.marilia@unesp.br</td> </tr> </table>			Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737	CEP: 17.525-900	Bairro: Campus Universitário		UF: SP	Município: MARILIA	Telefone: (14)3402-1346	E-mail: cep.marilia@unesp.br
Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737	CEP: 17.525-900									
Bairro: Campus Universitário										
UF: SP	Município: MARILIA									
Telefone: (14)3402-1346	E-mail: cep.marilia@unesp.br									
Página 01 de 03										



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 3.417.219

Recomendações:

Pela aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto atende aos requisitos exigidos, apresentando a documentação necessária e dessa forma, sou favorável à sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto atende aos requisitos exigidos, apresentando a documentação necessária e dessa forma, sou favorável à sua aprovação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1333949.pdf	23/04/2019 10:44:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	22/04/2019 10:10:13	ELTON LOPES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aut.pdf	22/04/2019 10:08:38	ELTON LOPES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	16/04/2019 18:36:40	ELTON LOPES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO16042019.pdf	16/04/2019 18:36:24	ELTON LOPES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 26 de Junho de 2019

Assinado por:
SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP Município: MARILIA
Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 3.417.219

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br