

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.010

# A PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA NA PREVENÇÃO E TRATAMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Jonas Emanuel Pinto Magalhães<sup>1</sup>

## RESUMO

A família tem um papel fundamental na prevenção e tratamento das dificuldades de aprendizagem (DA), pois é ela que atua na formação de base da criança, diretamente com os pais durante a gestação e nos primeiros meses de vida, onde a formação do vínculo serve de base na estruturação do indivíduo. A escola, por sua vez, complementa e amplia a formação dos sujeitos, seja proporcionando um ambiente rico de socialização que extrapola os vínculos parentais, seja por meio do ensino de noções, conceitos, habilidades e atitudes oriundas de uma tradição humanística e científica, herdeira direta do iluminismo, que se materializa em conhecimentos escolares por meio do currículo. Nesse sentido, este artigo pretende discutir e defender a relevância da parceria entre escola e família na prevenção e tratamento das DA. Inicialmente, apresentamos a noção de capital cultural de Pierre Bourdieu, a fim de incorporá-la na análise do papel desempenhado pela família na conformação de estruturas de linguagem na criança, que são socialmente valorizadas pela escola, ao mesmo tempo em que são potencialmente excludentes. No momento seguinte, situamos a discussão em torno da concepção sobre as DA, inclusive no que se refere aos seus fatores desencadeantes. Finalmente, problematizamos algumas questões que envolvem a efetiva construção da parceria entre escola e família e sua contribuição para a prevenção e tratamento das DA. Nesse percurso, privilegiamos uma abordagem que incorpora as relações entre sociedade e cultura, por entendermos que tanto a família quanto a escola, instâncias sob as quais recaem a responsabilidade pela prevenção e tratamento das DA, constituem-se e se transformam a partir

<sup>1</sup> Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) - RJ, [jonasmanuel@id.uff.br](mailto:jonasmanuel@id.uff.br)

de uma dinâmica historicamente determinada, cujas implicações são sentidas não só no nível macro e micro social, mas também na esfera individual, considerada em sua perspectiva biopsicossocial.

**Palavras-chave:** Família, Escola, Dificuldades de Aprendizagem, Capital Cultural.

## INTRODUÇÃO

Tomada em seu sentido mais amplo, a infância pode ser entendida como uma construção histórica, cultural e social, na qual a constituição da criança como ser social produtor de cultura ocorre no processo de socialização *no e com* o mundo, sendo imprescindível a mediação de outros sujeitos e instituições, e com especial destaque, a família.

A família é a primeira instância de reprodução da cultura da sociedade. Além de reproduzir os valores sociais também produz uma cultura familiar. Assim, até mesmo famílias de uma mesma sociedade terão hábitos e costumes diferentes. Cada família tem seus rituais, que serão reproduzidos por outras gerações ou mesmo modificados, criando assim uma nova configuração de família e de costume. De outro modo, a família torna-se referência comportamental importante para a formação da identidade pessoal da criança. Na observação diária dos pais, nos seus afazeres e papéis desempenhados, a criança começa a se formar enquanto ser único, selecionando os modelos mais apropriados para si.

A família também é a primeira e talvez a mais importante instituição educadora na vida da criança. Assim, a atitude dos pais com relação aos filhos e as diferenças existentes entre uma classe social e outra em relação ao tratamento e atenção às crianças são determinantes na qualidade de vida destas bem como no seu bom desenvolvimento (BONINI, 2006).

Pesquisas sobre a evolução do Homo Sapiens realizadas não só por etólogos, mas por psicólogos, antropólogos médicos, e sociólogos indicam que a espécie humana precisou, como condição necessária de sobrevivência, da presença ativa, afetiva e cuidadosa de uma outra pessoa, o que evidencia a dependência das relações familiares e sociais como condições do desenvolvimento humano. Gehlenn (1970), um renomado antropólogo de uma corrente da antropologia filosófica, afirma que o bebê, logo após o nascimento (parto), é extremamente imperfeito, podendo-se até dizer que ele nasce de forma pré-matura, ou seja, como se estivesse apenas com sete meses, precisando terminar seu desenvolvimento de forma extra-uterina. Sendo assim, precisa de cuidados extremos, pois ainda apresenta estruturas nervosas, imunológicas e enzimáticas imaturas, assim como ausência de dispositivos de integração entre o organismo com o mundo ao seu redor, fazendo com que seja bastante frágil e dependente. Conforme observa Braz:

(...) a relação de amor estabelecida com a mãe, ou adulto cuidador, no primeiro ano de vida extra-uterina, é muito importante para o progresso biológico, fisiológico e psicológico da espécie humana, pois a formação desse novo ser deve ser completa, a partir dessas relações. A relação interpessoal da mãe com a criança ganha muita importância na constituição de sua estruturação interna. Portanto, o ser humano chega a sua formação, enquanto indivíduo biológico, psicológico e social através das relações estabelecidas com as pessoas mais ligadas a ele, geralmente, a mãe e o pai. A especificação ou estruturação interna do bebê também acontece em função dos processos de cuidado da mãe, envolvendo o respeito pelas necessidades básicas de alimento, segurança, aceitação, afeto e amor. Sendo assim, o desenvolvimento de uma personalidade sadia é resultado, como já foi dito, do cuidado amoroso proporcionado por um ser que se preocupa e que gosta de um outro. (BRAZ, 2006).

As crianças pequenas precisam ter bastante contato físico com os adultos que cuidam delas, para que possam desenvolver a confiança e a sensação de segurança (Goldshmid e Jackson, 2006). A confiança na família faz a criança se sentir segura para lidar com as frustrações que lhe aparecem, bem como com os desafios que lhes são impostos e obstáculos que venham a aparecer. A criança que se expressa livremente o faz tanto fisicamente quanto pela palavra.

A expressão livre corporal só é possível na medida em que o adulto cria uma atmosfera de confiança e de compreensão, já que o bloqueio afetivo acarreta um bloqueio físico e que, como consequência, inibe todas as expressões gestuais normal, naturais (Le Bouch, 2007, p.142).

Nesse processo, a educação informal propiciada pela família cumpre papel fundamental. No desenvolvimento da linguagem, por exemplo, observa-se que a criança consegue comunicar-se oralmente mesmo sem ter atingido totalmente o domínio dos padrões fonológicos e gramaticais da língua. Inicialmente seus erros são considerados partes do processo de aprender a falar, os pais admitem os deslizes cometidos pela criança na oralidade nos primeiros anos de vida e posteriormente os corrigem. Quando essa base pedagógico-afetiva é bem construída com a família, a criança passará com mais facilidade e segurança pelos problemas e situações que serão apresentadas na escola e em outros grupos sociais dos quais faça parte. A família contribuiu para o desenvolvimento da criança quando proporciona um espaço sócio-afetivo ao mesmo tempo aco-

lhedor e encorajador, o que inclui o estímulo e o envolvimento na criação e ampliação do universo lúdico e simbólico da criança. Segundo Dessen e Polonia (2007) a maneira como se desenvolvem e se estabelecem laços afetivos na relação parental podem tanto proporcionar modelos de interação que facilitam a construção de respostas adaptativas positivas em outros espaços de socialização quanto desencadear problemas de ajustamento social e dificuldades de interação nesses outros espaços. De acordo com as autoras:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. (Dessen e Polonia, 2007, p.22)

Em suma, é na família que a criança é primeiramente atendida em seus direitos afetivos, sociais e legais. O carinho é essencial para a formação de pessoas seguras, confiantes e felizes. O afeto se destaca desde a concepção do ser e necessita ser estendido durante toda a vida para que o ser se desenvolva integralmente de forma saudável e positiva. No âmbito social, a família atende a criança quando a ensina a cultura e permite que a mesma experimente o convívio entre as pessoas. Por fim, a legalidade se efetiva quando a família oferece alimentação, cuidados para com a saúde, acesso à educação e quando nega a violência, etc

A família tem papel fundamental na prevenção das dificuldades de aprendizagem, pois é ela que atua na formação de base da criança, direta e inicialmente com os pais durante a gestação e nos primeiros meses de vida, onde a formação do vínculo serve de base na estruturação do indivíduo. Posteriormente na família mais próxima, com irmãos, avós, etc, onde o afeto e as relações vão construir os alicerces para a formação integral da criança tendo continuidade com as relações entre a família mais distante. A escola, por sua vez, complementa e amplia a formação dos sujeitos seja proporcionando um ambiente rico de socialização que extrapola os vínculos parentais, seja por meio do ensino de noções, conceitos, habilidades e atitudes oriundas de uma tradição humanística e científica herdeira direta do iluminismo e que se materializa em conhecimentos escolares por meio do currículo.

Esses aspectos devem ser considerados quando se pensa o papel da família e da escola na prevenção das Dificuldades de Aprendizagem (DA). Essas são vistas por Fonseca (1995, p.43) como “uma desarmonia do desenvolvimento normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da actividade simbólica.” Segundo os estudos de Schulman e Leviton, (1978), citados por Fonseca (1995) são muitos os fatores podem causar as DA, dentre eles: oportunidades educacionais inadequadas, *malnutrição*, infecções, problemas de classe sócio-economicamente desfavorecidas, cuidados pré, peri e pós-natais subótimos, etc.

Essas questões orientam o esboço de discussão que intentamos produzir neste artigo, cujo cerne está na necessária parceria entre escola e família na prevenção e tratamento das DA. Para sustentá-lo, além dessa introdução e das considerações finais, compomos a estrutura do texto da seguinte forma: inicialmente retomamos a noção de capital cultural de Bordieu, a fim de incorporá-la na análise do papel desempenhado pela família na conformação de estruturas de linguagem na criança que são socialmente valorizadas pela escola, ao mesmo tempo que são potencialmente excludentes. No momento seguinte, situamos a discussão em torno da concepção sobre as DA, inclusive no que se refere aos seus fatores desencadeantes. Finalmente, problematizamos algumas questões que envolvem a efetiva construção da parceria entre escola e família e sua contribuição para prevenção e tratamento das DA.

Nesse percurso, privilegamos uma abordagem que incorpora as relações entre sociedade e cultura por entendermos que, tanto a família quanto a escola, instâncias sob as quais recaem a responsabilidade pela prevenção e tratamento das DA, constituem-se e se transformam a partir de uma dinâmica historicamente determinada e cujas implicações são sentidas não só no nível macro e micro social, mas também na esfera individual considerada em sua perspectiva biopsicossocial.

## METODOLOGIA

Este estudo está apoiado em pesquisa bibliográfica, escolhida por sua capacidade de fornecer uma compreensão abrangente e fundamentada sobre o tema. A revisão da literatura permitiu a análise de diferentes perspectivas teóricas e práticas relacionadas à parceria entre escola e família, assim como

a identificação de conceitos-chave, como o capital cultural, que são essenciais para contextualizar as dificuldades de aprendizagem.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### A FAMÍLIA, A CRIANÇA E O CAPITAL CULTURAL

Os estudos de Pierre Bourdieu apontam para a tese, segundo a qual, a escola, mais do que uma instituição democrática e igualitária tende a reproduzir as desigualdades sociais através de um processo de superseleção “natural” e dissimulada que se processa pela valorização dos conteúdos, valores e atitudes da cultura dominante. Bourdieu busca demonstrar o caráter de não-neutralidade da escola e acaba fornecendo instrumentos teóricos para uma análise da relação entre fracasso escolar, escola e família.

Segundo o autor, a escola é o espaço no qual a cultura das classes dominantes é reproduzida e organizada. No entanto, para que possa ser legitimada é preciso que essa cultura seja tomada como ponto de partida para a ação pedagógica:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BORDIEU, 1998)

Neste sentido, serão mais bem sucedidos os indivíduos que dispõem de um ambiente familiar que favoreça a aquisição da cultura valorizada na escola. Quanto menor a distância entre a cultura familiar e a cultura da escola, maiores são as chances desses alunos obterem um desempenho satisfatório. Dessa forma, existiria uma tendência de que os alunos oriundos das classes dominantes, para os quais a cultura escolar representa sua própria cultura sistematizada, tenham melhor desempenho do que os alunos das classes populares, que veem a cultura escolar como uma “cultura estranha”. A educação escolar poderia ser vista como uma continuação da educação familiar, no caso das primeiras, causando estranheza às segundas.

Bourdieu identifica como cultura escolar não apenas os conteúdos ensinados. Incluem-se aí os métodos de ensino, a avaliação, o manejo com a língua e

mesmo os valores e atitudes dos indivíduos. A família exerce então papel fundamental na conformação do *habitus* dos alunos e no percurso escolar destes. O *habitus* é aqui entendido como

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983, p. 65)

Além de exercer sua influência por ocupar lugar de destaque, como primeiro espaço de socialização da criança, a família investe, consciente ou inconscientemente, na aquisição de capital cultural, social e econômico, transferindo-os aos alunos durante toda a sua trajetória escolar. Convém esclarecer os conceitos de capital econômico, social e cultural para melhor entendermos a dinâmica relação entre vivência familiar e sucesso escolar:

O capital econômico nada mais é do que a quantia que pode ser investida na aquisição de cultura, ou de capital cultural. Ele é por si só um fator de diferenciação social que marca as trajetórias escolares, mas não o mais importante.

O capital social refere-se à rede de relações construídas pelos indivíduos e que retorna em forma de bens simbólicos e mesmo econômicos. A família é por excelência o centro a partir do qual se tecem essas relações. Por meio delas, os filhos obtêm informações privilegiadas sobre os cursos, nos mais diversos níveis de ensino, tendo nelas também uma importante referência para escolha de suas trajetórias, seja por meio dos pais, do restante da família ou mesmo de pessoas próximas a estes.

O capital cultural pode ser adquirido de diferentes formas, por meio da ação voluntária do indivíduo ou através de suas relações. Mas no caso dos alunos, principalmente as crianças mais novas, ele é adquirido por um “processo osmótico”, ou seja, no próprio convívio propiciado pela família e é transmitindo de maneira mais ou menos involuntária, como na conformação do *habitus*.

O convívio com a cultura dominante propiciado pela família e que se aproxima da cultura escolar pode responder, entre outras coisas, pelo melhor manejo da chamada língua culta, maior familiaridade com a arte e a música, maior fluência verbal etc. O capital econômico, social e cultural pode ser posto a serviço do sucesso escolar, mas, sem dúvida, o último é aquele que maior peso tem nas escolhas e no desempenho escolar. Neste sentido o *habitus* familiar pode ser

decisivo na forma como o aluno irá se portar frente aos conteúdos ensinados na escola, bem como em relação às avaliações e as atitudes que se esperam dele. As pesquisas de Bourdieu indicaram que as famílias de classes populares, em geral, não acompanham de modo sistemático a vida escolar dos seus filhos e nem mesmo cobram intensivamente bons resultados. Essa problemática pode ser verificada também em famílias de classe média ou mesmo de classe alta, mas é sem dúvida entre os menos favorecidos que esta ausência será mais decisiva e poderá acarretar dificuldades de aprendizagem.

No que se refere à aquisição da linguagem, essas dificuldades poderão ser sentidas de maneira mais ou menos tardia e será indispensável oportunizar as crianças desde cedo formas de interação com seus pares de modo a favorecer e enriquecer essa aquisição e seu posterior desenvolvimento. A criança começa a se familiarizar com a linguagem antes mesmo de se inserir na escola e é a família e o seu meio social que irão desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento das habilidades linguísticas, considerando que:

De todos os obstáculos culturais aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. Mas a influência do meio linguístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do cursus, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas. De outro lado, porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento mas fornece –além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola. (Bourdieu, 1998, p.46)

Considerando a prevenção e tratamento das DA, é importante estar atento às questões que envolvem o processo de “aculturação” das crianças, de modo a não os tomar somente na sua acepção positiva ou negativa. Obviamente, é preciso compreender e valorizar todo tipo de cultura sem hierarquizá-las. Também

é preciso reconhecer que a escola não é uma instituição neutra, e se nela verificamos a presença e a valorização de uma determinada cultura ou mesmo de visão de mundo, trata-se de um fenômeno histórico e em constante mudança. Entretanto, é preciso oportunizar aos sujeitos o acesso a todo tipo de cultura e levar em conta as diferenças culturais sempre que se verificar o nexo entre dificuldades de aprendizagem e origem social dos alunos. No que tange as questões que envolvem a aquisição da linguagem, oral ou escrita precisamos estar atentos a possíveis sinais que indiquem a necessidade de criar intercâmbios entre a família e a escola, ou que sugiram formas de intervenção mais diretas para a aquisição e desenvolvimento da linguagem rica (seja ela culta ou não), sem negligenciar seus aspectos constitutivos e plásticos e suas diversas formas de apropriação

Contudo, há de se ter cuidado na avaliação das dificuldades de aprendizagem, para não criar estereótipos ou justificar o fracasso como simples privação cultural. Devemos reconhecer os limites que estão colocados para além da questão escolar, promover o debate, reelaborando criticamente as estratégias de aprendizagem, sem pretender implementar ações compensatórias a médio e a curto prazo.

## **AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SEUS FATORES DESENCADEANTES**

O conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA) carece de uma definição consensual, embora sua manifestação empírica e implicações pedagógicas sejam amplamente reconhecidas (Fonseca, 2007). Comumente associado ao fracasso e ao insucesso escolar, tais dificuldades são, por vezes, empregados com o sentido ou sinônimo de déficits, problemas, transtornos ou distúrbios de aprendizagem. A introdução do termo ao vocabulário educacional deve-se ao psicólogo Samuel Kirk. Em seu livro *Education Exceptional Children* (Educação da Criança Excepcional), Kirk define dificuldades de aprendizagem como:

[...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos. (Kirk, 1962, p.263)

No campo da medicina, as DA são incorporadas pelo léxico dos psiquiatras através do vocábulo transtornos referindo-se à aprendizagem, especialmente escolar. Assim, a Classificação Estatística internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) classifica as Dificuldades de Aprendizagem como Transtornos Específicos relacionados ao desenvolvimento da fala, da linguagem e das habilidades escolares. Nesse mesmo passo, a American Psychiatric Association (2002), reconhece tais transtornos quando da presença de dificuldades que afetam ou perturbam a aprendizagem dos alunos nas áreas da leitura, escrita e aritmética resultando num desempenho aquém do esperado para a faixa etária, série escolar ou maturidade intelectual. De acordo com a especificidade tais transtornos serão então classificados como dislexia, disgrafia, discalculia, entre outros.

Reconhecendo que, a despeito da proliferação de estudos que buscam investigar e definir as DA, sua operacionalização no contexto português ainda é insuficiente, Correia e Garcia (2005) propõe uma definição que distingue um sentido mais amplo (concernente à percepção de grande parte dos profissionais da educação da escola) e um específico (próprio aos especialistas e de um percentual menor de profissionais da educação). Assim, segundo os autores:

[...] No sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo querererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais. Quanto a nós, esta é a interpretação dada ao conceito pela maioria dos profissionais de educação. No sentido restrito, e aqui a interpretação do conceito restringir-se-á a uma minoria de especialistas e profissionais de educação, DA querererá dizer uma discapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área socioemocional. Assim, é importante que se note que as DA não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações emocionais, autismo. (CORREIA e GARCIA, 2005 p.5)

Tal definição nos parece mais íntegra e apropriada, uma vez que Correia e Garcia não restringem as dificuldades de aprendizagem apenas aos campos da leitura, escrita e aritmética, mas podemos considerar que elas abarcam também a dimensão psicomotora e socioemocional, desde que não sejam resultantes

de deficiências ou perturbações organicamente adquiridas e permanentes (ex: autismo).

Embora reconheça a dificuldade dos pesquisadores em desvendar a etiologia das dificuldades de aprendizagem. Correia reconhece que sua origem “encontra-se presumivelmente no sistema nervoso central do indivíduo, podendo um conjunto diversificado de factores contribuir para este facto.” Entre tantos fatores pertinentes das DA, alguns dos citados por Fonseca, 1995, são:

## FATORES BIOLÓGICOS DAS DA

Envolvimentos intra-uterinos desfavoráveis; variações genéticas; anoxia; desvios orgânicos; *malformações* congênitas; *malnutrição*, etc.

Fonseca ressalta três processos que as DA podem resultar: *1. Disfunção cerebral herdada; congênita ou adquirida; 2. Interação hereditariedade-meio e 3. Disfunção social ou educacional.*

## FATORES GENÉTICOS

Algumas DA são de natureza familiar, porém não podemos generalizar e afirmar que todas são heranças genéticas. Não podemos descartar também os estudos genéticos das DA (Ex: Dislexia), Fonseca diz que a contribuição genética é indispensável para a clarificação da sua causa. O controle da causa é a chave do êxito para abordar a identificação precoce, o diagnóstico e o tratamento.

Enquanto o meio pode atuar como facilitador do desenvolvimento, não podemos esquecer que o potencial de aprendizagem também é parcialmente herdado. Com o mesmo envolvimento favorável, sabe-se que os talentos humanos se diferenciaram e que essa diferenciação pertence a fatores genéticos muito complexos. (Fonseca, 1995, p.103).

## FATORES PRÉ, PERI E PÓS-NATAIS

Os fatores acima citados são importantíssimos para a formação do homem. A história pré-natal pode ter sido marcada por complicações biológicas e fisiológicas. Estresses, choques emocionais sofridos pela mãe e absorvidos pelo bebê em formação, etc. Segundo o autor as complicações mais frequentes da gestação das crianças com DA foram pré-eclâmpsia, hipertensão e a hemorra-

gia vaginal, a pré-maturidade, parto prolongado, etc. Já o fator pós-natal pode muito bem ser percebido no olhar dos Raichianos<sup>2</sup> que afirmam que os contatos iniciais, mais precisamente nos 10 primeiros dias de vida são determinantes no desenvolvimento. O cuidado oferecido ao bebê, a amamentação de qualidade com carinho e atenção e a proteção sentida são alguns exemplos de esmero que a família deve realizar.

## FATORES NEUROBIOLÓGICOS E NEUROFISIOLÓGICOS

A privação de alimentação, nutrição (influi até no tamanho do cérebro e no desempenho da aprendizagem), carinho e socialização têm estreita relação com o desenvolvimento das DA. Além disso, doenças (meningites, encefalites, rubéola intra-uterina, etc) e incidentes também tem importância para compreendermos melhor a origem das dificuldades da criança.

A criança com DA, quer causa seja orgânica ou endopsíquica, quer social, revela algo cuja responsabilidade não lhe pertence, na medida em que seu desenvolvimento biopsicossocial depende essencialmente das ações e das condutas dos adultos socializados que a envolvem. (Fonseca, pág.113, 1995).

## FATORES SOCIAIS DAS DA

Alguns fatores sócio-etiológicos listados por Vitor da Fonseca (1995) incluem: carência afetiva (contexto familiar; relações mãe-filho, etc); deficientes condições habitacionais; privações lúdicas e psicomotoras; ambientes repressivos; desajustamentos emocionais; ocupações dos pais e suas habilitações acadêmicas; relações interfamiliares; expectativas culturais; atitude da mãe face ao desenvolvimento da linguagem, etc. Fatores de envolvimento e de privação social e as classes sociais

O meio em que a criança cresce e se desenvolve é particularmente tendencioso a modelar sua formação. As crianças das classes e contextos mais desfavorecidos são mais propensas a apresentarem DA, seja pela pobreza de estímulos (sons, vocalizações, discriminações visuais, táteis, etc); seja pela falta

2 Pós-Freudianos, seguidores dos estudos de Wilhelm Reich - Discípulo dissidente de Sigmund Freud, propôs a gênese da neurose como consequência dos conflitos de poder que se estabelecem nas relações sociais e suas implicações emocionais e psicológicas. Mais detalhes em: <http://www.centroreichiano.com.br> e [http://pt.wikipedia.org/wiki/Wilhelm\\_Reich](http://pt.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Reich)

de esclarecimento por parte dos pais, e pelo reforço da marginalização exercido pela escola ao invés de amenizar essas características. A privação cultural pode desencadear uma série de dificuldades como hiperatividade, déficits perceptivos e cognitivos, irritação e outros comportamentos observáveis.

De outro modo, Fernandez (1991), adotando uma perspectiva construtivista das dificuldades de aprendizagem, tratadas por ela como problemas, podem ter causa extrínseca ou intrínseca ao indivíduo e sua família, mesmo quando se sobrepõem. Nomeia como problemas de aprendizagem reativos aqueles relacionados a causas externas e problemas de aprendizagem sintoma aqueles que se relacionam à estrutura da personalidade ou familiar do indivíduo. Ainda segundo a autora, enquanto o trabalho com os primeiros é de natureza preventiva, quando se trata do sintoma a intervenção é terapêutica e deve contar com a parceria da família.

Assim a família é uma das chaves para entender o desencadeamento das DA e ao mesmo tempo para a reeducação da criança com DA. Dentre os fatores apontados acima que afetam a aprendizagem, enfatizamos aqueles que, em maior medida, dependem de recursos e ações mobilizados pela família. Contudo, nem sempre a família detém as condições socioeconômicas necessárias para a mobilização desses recursos. Nesse sentido, ganha importância a parceria entre família e escola na prevenção e tratamento das DA.

#### **IV. PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NA PREVENÇÃO E TRATAMENTO DAS DA**

A parceria entre família e escola tem sido um tema bastante explorado nos discursos pedagógicos e políticas educacionais. Nogueira (2006) explica que tal fenômeno explica-se pelas mudanças observadas tanto na família quanto na escola, mas alerta que embora a ideia de colaboração entre ambos esteve bastante difundida na sociedade convém não a tomar como fato inquestionável. Por mais que haja um esforço para o estreitamento do diálogo entre essas duas instâncias, a parceria família-escola ainda constitui um desafio para a prática profissional e para os pesquisadores que investigam essa relação.

Tida muitas vezes como conflituosa e distante, a relação escola-família é fundamental para prevenção e tratamento das DA. Em geral, a escola é o lugar no qual primeiramente as DA se manifestam e são identificadas, mas o seu cor-

reto enfrentamento depende da participação de outras instâncias, o que inclui a família e, eventualmente, os profissionais de saúde.

Como profissionais da educação, os educadores devem orientar as famílias quanto à importância de seu envolvimento nas medidas e atividades que favorecem a aprendizagem dos alunos na escola e no ambiente domiciliar. Constata-se que a criança se sente mais segura quando percebe o apoio da família, incentivando e estimulando, o que torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa. O envolvimento da família com o aprendizado da criança pode se manifestar de diferentes formas. Dessen e Polonia (2006, p.27) destacam que em geral ele ocorre via monitoramento da realização de tarefas escolares, ou, ainda, em orientações sistemáticas do comportamento social e engajamento dos filhos nas atividades da escola. As autoras sugerem que a escola e os professores procurem conhecer os padrões de colaboração das famílias, para poder empregar melhor as experiências que os alunos têm em casa. No caso da leitura, por exemplo:

(...) é muito importante que a escola conheça e saiba como utilizar as experiências de casa para gerir as competências imprescindíveis ao letramento. A interpretação de textos ou a escrita podem ser estimuladas pelos conhecimentos oriundos de outros contextos, servindo de auxílio à aprendizagem formal. (Dessen e Polonia, 2006, p.27)

No caso das crianças que apresentam DA, o diálogo permanente entre família e escola permite a ambos definirem estratégias pedagógicas, monitorarem seus resultados e alterar os rumos dessas estratégias, quando for o caso. A importância dessa parceria não se resume aos momentos de intervenção psicopedagógica, mas também se torna necessário na investigação das causas da DA.

A presença da família no diagnóstico, à medida em que ajuda a observar mais rapidamente a existência de significações sintomáticas localizadas em vínculos em relação ao aprender, permite realizar diagnósticos diferenciais entre sintoma (problema de aprendizagem-sintoma) e problemas de aprendizagem-reativos. Fernández (1991, p. 92):

A relação entre escola e família será tanto mais favorecida quando mais a escola permitir que pais, avós, tios, etc, se sintam participantes ativos da construção da aprendizagem da criança em questão e não apenas a escola. Identificar e estimular a criação dessa rede de apoio é um dos desafios da escola, uma vez

que a diversidade de interações permitirá a construção de repertórios para lidar com as adversidades e problemas surgidos na aprendizagem (Desse e Polonia, 2006).

Por outro lado, a escola não deve culpabilizar e nem incumbir a família como único responsável pelas DA e sim mostrar quão potencializador é sua participação. Colus e Lima (2007) alertam para frequentes discursos no cotidiano escola que culpabilizam a família pelas dificuldades de aprendizagem, especialmente daqueles alunos oriundos de famílias de baixa renda. Assim, a frustração e o desemprego levam muitos professores a manifestarem ressentimento pela suposta falta de envolvimento famílias da educação formal das crianças. Entretanto, Fernández (1991) alerta-nos para o fato de que a forma como a família reage ao fracasso escolar e/ou aos problemas de aprendizagem, está diretamente relacionada aos valores que predominam no seu grupo social, o que muitas vezes se conforma como uma imagem de autodesvalorização, o que precisa ser considerado quando se trata de avaliar as razões e motivos do baixo engajamento familiar. Ainda que a participação e a cooperação das famílias com a escola sejam elementos fundamentais da parceira escola-família, é preciso sensibilidade para compreender que, em muitos casos, existem barreiras objetivas e materiais de caráter socioeconômico que dificultam ou impedem que essas famílias estabeleçam maior aproximação e interlocução com a escola.

Os pais (responsáveis), são pessoas que vão à escola impregnados de percepções, ideias que são construídas durante toda uma vida. São “convicções” e “verdades” a respeito, do filho, neto, sobrinho. Convicções sobre a vida, visões sobre o mundo e concepções pessoais sobre a escola. A escola não deve esquecer que cada responsável é sujeito único, um sujeito que quando vai a escola, tem a necessidade de ser sentido, precisa ser sentido, e principalmente percebido e inserido no processo educacional das crianças.

Esse sujeito-responsável que vai à escola, é um sujeito que também educa o aluno e que é fundamental na adaptação do aluno ao processo educativo formal. O sujeito-responsável pelo aluno, muitas das vezes é um sujeito marcado pelo dia a dia, muitas vezes cansado, que trabalha para dar alimento para o corpo filho, um corpo marcado pelos outros, por preocupações. Seu corpo é gerador do corpo aluno. Corpo que precisa ser conhecido, para se conhecer o corpo filho. Corpo que sem saber de sua importância, literalmente só “vai a escola” para levar e buscar seu filho.

A escola não percebe tudo o que permeia o corpo família, e não raramente, o único contato que se tem com este sujeito-responsável e/ou corpo-família é através de lembretes, bilhetes, nas festas, na porta da escola. Segundo Ana Cecília Chaguri (2011, p.43) “Na relação entre pais e educadores deve existir espaço para expressar sentimentos...”, esses sentimentos precisam ser sentidos pelos educadores, e os pais precisam sentir os educadores, esse movimento precisa ser constante e de qualidade. É importante compreender o processo e entender o caminho do outro. Chaguri (2011, p.44) acrescenta que, “É preciso continuamente transformar dúvidas, ressentimentos, alegrias, angústias e tantos outros sentimentos que necessitam ser expressos e digeridos dos dois lados”.

Para além das questões sociais que podem desencadear ou contribuir para as DA, existem fatores de caráter biofísicos ou psicológicos que podem afetar negativamente a aprendizagem. Assim, em algumas situações haverá necessidade de encaminhar os alunos para avaliação de profissionais especializados. Algumas das mais frequentes manifestações fisiológicas e psicológicas que exigem esse tipo de intervenção são: hiperatividade; problemas psicomotores; labilidade emocional; problemas gerais de orientação; distúrbios de atenção; impulsividade; distúrbios na memória e no raciocínio; dificuldades específicas de aprendizagem: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia; problemas de audição e de fala, etc. É importante que os educadores tenham sensibilidade e conhecimento para observar e suspeitar quando da presença de uma ou mais dessas manifestações psicofísicas interferindo na aprendizagem dos alunos. “O fracasso escolar ou o problema de aprendizagem deve ser sempre um enigma a ser decifrado que não deve ser calado, mas escutado” (FERNÁNDEZ, 2001a, p.38). Compreender a criança na sua integridade e totalidade e no contexto de suas relações familiares, comunitárias e históricas que as constituem é um esforço imprescindível para apreender o que de fato se passa com ela quando suas dificuldades se manifestam. Como lembra Fonseca:

A criança que chega à escola traz atrás de si uma história de vivência e de oportunidades muito complexa que é preciso estudar e caracterizar. A escola revela as DA da criança em vez de adotar uma atitude preventiva e uma prática compensatória. (Fonseca, 1995, p.1995).

Orientar a família a procurar os profissionais de saúde e manter algum diálogo com esses profissionais são outras das medidas necessárias para lidar com essas DA. Contudo, é preciso alertar: o professor não é habilitado para o diag-

nóstico das situações que envolvem disfunções psicofísicas. Como lembra Bossa (2000, p.12) “A identificação das causas dos problemas de aprendizagem escolar requer uma intervenção especializada.” Portanto, é preciso que os professores sejam cautelosos e criteriosos ao conversarem com as famílias e ao encaminharem alunos para os profissionais de saúde, de modo a evitar uma antecipada e perigosa patologização das DA.

Não menos importante é o processo de autoavaliação e autocrítica da escola e do professor para que possam considerar que se, de fato, diante de dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de ensino. Mais uma vez a advertência de Bossa (2000, p.16) parecem pertinentes uma vez que “[...] ao tratar da questão dos problemas de aprendizagem escolar devemos considerar as dificuldades de aprendizagem da criança na escola e as dificuldades da escola com a criança.”

Em face de questões tão diversas e complexos envolvendo a parceria família e escola é fundamental a ampliação do debate, a construção de estratégias e legitimação dessa parceria em termos institucionais, o que implica a inclusão deste item nos projetos políticos pedagógicos da escola, bem como o fortalecimento dos espaços de participação da família, em especial nos conselhos escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família e a escola são duas das mais importantes instâncias socializadoras e formativas que participam do desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos sujeitos nas sociedades modernas. Não são, contudo, instâncias estáticas e indiferentes ao desenvolvimento histórico-social. À maneira como a família e escola se configuram na contemporaneidade são elementos indispensáveis na avaliação e construção das formas de colaboração e parceria com vistas à prevenção e superação das DA.

De adulto em miniatura à concepção de infância como período que requer cuidados e ações efetivas de proteção e cuidado por parte dos adultos, o papel da família e da escola vem sendo redefinido em face das determinações históricas, políticas e culturais que adquirem contornos específicos em países cuja democratização do ensino e universalização da escolarização ocorreu de tardiamente, fenômeno este geralmente associados a elevados níveis de desigualdade social.

Tal peculiaridade muitas vezes manifestam-se no contraste e disjunções que separa a cultura socialmente valorizada pela escola e o universo simbólico e cultural no qual a criança está imersa no seio familiar. As implicações oriundas da distância e diferença nesses dois âmbitos de formação cultural da criança não raramente tem sido traduzido e interpretado como DA, principalmente quando referidos à questões que envolvem a linguagem, como é caso da alfabetização de crianças.

Sem negar a importância de proporcionar à criança um ambiente que incorpore elementos da cultura socialmente valorizado, o que inclui a linguagem formalizada, convém reconhecer a legitimidade das formas culturais nas quais as crianças são socializadas e educadas e que, longe de constituírem barreiras intransponíveis para o manejo de diferentes registros de linguagem, podem e devem ser integrados ao processo de dinamização do ensino, potencializando e favorecendo o confronto e o diálogo entre diferentes registros linguísticos.

Ainda que no plano teórico não haja uma definição consensual para as DA, seus fatores desencadeantes são bem conhecidos e podem ser diferentes naturezas. Reforça, assim, a necessidade de uma atuação interdisciplinar na prevenção e tratamento das DA, o que implica a interlocução da família e da escola com profissionais da área de saúde.

Todavia, os profissionais da educação devem estar atentos para problemas de aprendizado relacionados ao não atendimento de necessidades pedagógicas e que caberiam à escola, à equipe pedagógica e ao corpo docente assumir como parte de seus planos de ação anuais e estratégias de recuperação de aprendizagem. Ademais, considerando a complexidade envolvida no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, a escola e o corpo docente devem estabelecer protocolos e cuidados diante dos possíveis casos de DA, afim de evitar a patologização dos problemas de aprendizagem e a estereotipização de alunos que apresentem tais problemas.

Nesse sentido, ganha relevância não só o diálogo com outros profissionais, mas especialmente o estabelecimento de parceria entre família e escola. Como uma construção que envolve instâncias heterogêneas, convém não projetar concepções idealizadas e estáticas sobre as diferentes configurações familiares e escolares, bem como o tipo de parceria que poderá ser estabelecida entre escola e família, uma vez que os protagonistas que se envolverão diretamente no estabelecimento desta parceria podem variar no decurso da prevenção, investigação e tratamento das DA.

Contudo, cabe a escola o acolhimento, a escuta e a orientação da família tendo por base o respeito à diversidade de sua configuração, à sua condição social e econômica, bem como o atendimento ao princípio da gestão democrática. Por outro lado, cabe a família responsabilizar-se pelo cuidado afetivo, social e educativo da criança e do adolescente, o que inclui atender à convocação da escola, dialogar, ouvir e, quando for o caso, seguir as orientações da escola, o que inclui a recomendação de investigação dos problemas de aprendizagem junto a outros profissionais da saúde.

Por fim, no tratamento das DA, a família e a escola devem ser *co-terapeutas*, a conquista de um não deve ser desconstruída pelo outro. Para isso faz-se necessário uma relação dialógico-reflexiva respeitosa e colaborativa. Mais o que um ato de cuidado, educar para a prevenção e quando for necessário para o tratamento das DA é um ato de responsabilidade ética e política que converge para o atendimento das necessidades e direitos da criança consagrados na Constituição Brasileiro e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (4a. ed.; Texto Revisado)**. Porto Alegre: Artmed. 2002

BORDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BORDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOSSA, N. **Dificuldade de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed. 2000.

BRAZ, A L.N. Reflexões sobre as origens do amor no ser humano. **Psicologia para América Latina**, 2006, 5: 0-0. Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 195-208, 2007.

CHAGURI, A. C. Pais e educadores: a fome do conhecimento um do outro. In: ROSSETI-FERREIRA *et al.* **Os Fazeres na educação infantil**. 12 ed. São Paulo: Cortez, Ribeirão Preto, 2011, p.43-44.

CID – 10. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacional à saúde**. Décima revisão, OMS – Organização Mundial da Saúde, 2008. Disponível em: COLUS, F. A. M.; LIMA, R. C. P. A família do educando com

dificuldade de aprendizagem: um estudo de representações sociais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 195- 208, 2007. Disponível em:

CORREIA, L. M.; GARCIA, A. P. O. C. **Dificuldade de aprendizagem: Que são? Como entendê-las?** In: Biblioteca Digital: Coleção Educação. Rio de Janeiro: Porto Editora; 2005

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre, Artes Médicas. 1995.

FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. **Revista Psicopedagogia**, 2007, 24.74: 135-148.

GEHLEN, A. **Antropologia Filosófica. Del encuentro y descubrimiento Del hombre por sí mismo.** Barcelona: Editorial Paidós,1993

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** Penso Editora, 2016.

KIRK, S. **Educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre. Artmed, 2007.

NOGUEIRA, M A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-169, 2006.