



Fatores de risco e de proteção no desempenho escolar: um estudo de caso

Risk and protection factors in school performance: a case study

Factores de riesgo y protección en el rendimiento escolar: un estudio de caso.

Simone Cerqueira-Silva¹, Juliane Obando² & Andressa Maceno³

¹ Professora titular do curso de Psicologia do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. *E-mail:* simonecerqueiradasilva@gmail.com simone.cerqueira@ceub.edu.br *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-9594-7579>

² Acadêmica do curso de Psicologia – UniCEUB, voluntária do programa de iniciação científica do UniCEUB. *E-mail:* juliane_cdb@hotmail.com *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-4054-964X>

³ Acadêmica do curso de Psicologia – UniCEUB, voluntária do programa de iniciação científica do UniCEUB. *E-mail:* andressa.maceno@hotmail.com *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-5217-1886>

RESUMO

Este artigo apresenta fatores de risco e de proteção presentes no desenvolvimento infantil, familiar e escolar de uma criança com baixo desempenho escolar. Participaram do estudo uma criança de oito anos, sua mãe e sua professora. Para a avaliação do desenvolvimento da criança, da família e da escola, foram utilizadas medidas de autorrelato, estratégias lúdicas, testes psicológicos e entrevistas. A criança apresentou boas condições emocionais e cognitivas, mas seu desenvolvimento psicomotor indicou fragilidades. No desenvolvimento familiar, foram identificadas práticas parentais de punição inconsistente e monitoria negativa. No contexto escolar, há valores condizentes com um espaço de promoção do desenvolvimento infantil, mas as práticas pedagógicas se mostram insuficientes para otimizar a aprendizagem da criança.

PALAVRAS-CHAVE:

Baixo desempenho escolar; Fatores de risco e de proteção; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This article presents risk and protection factors present in the child, family and school development of a child with low school performance. The study included an eight-year-old child, her mother and her teacher. Self-report measures, playful strategies, psychological tests and interviews were used to assess the development of the child, the family and the school. The child presented good emotional and cognitive conditions, but her psychomotor development indicated weaknesses. In the family development, parental practices of inconsistent punishment and negative monitoring were identified. In the school context, there are values consistent with a space for promoting child development, but pedagogical practices are insufficient to optimize the child's learning.

KEYWORDS:

Slow school performance; Risk and protective factors; Child development.

RESUMEN

Este artículo presenta factores de riesgo y protección presentes en el desarrollo del niño, la familia y la escuela de una niña con bajo rendimiento escolar. El estudio incluyó a una niña de ocho años, su madre y su maestra. Para evaluar el desarrollo de la niña, la familia y la escuela, se utilizaron medidas de autoinforme, estrategias lúdicas, pruebas psicológicas y entrevistas. La niña presentó buenas condiciones emocionales y cognitivas, pero su desarrollo psicomotor indicaba debilidades. En el desarrollo familiar, se identificaron prácticas parentales de castigo inconsistente y monitoreo negativo. En el contexto escolar, existen valores consistentes con un espacio para promover el desarrollo infantil, pero las prácticas pedagógicas son insuficientes para optimizar el aprendizaje de los niños.

PALABRAS CLAVE:

Bajo rendimiento escolar; Factores de riesgo y protección; Desarrollo infantil.

Informações do Artigo:

Simone Cerqueira-Silva
simonecerqueiradasilva@gmail.com

Recebido em: 26/07/2019

Aceito em: 28/10/2019

A problemática do baixo desempenho escolar tem provocado o interesse de pesquisadores de várias áreas de conhecimento, dentre elas a psicologia, que ao longo de sua história enquanto ciência e profissão, tem se voltado para a análise do complexo processo do fracasso escolar, envolvendo, sobretudo, crianças e suas famílias. Inicialmente, o enfoque da psicologia foi baseado no modelo médico, biologizante das dificuldades de aprendizagem. Contudo, atualmente, vem-se ampliando o foco de análise, considerando as múltiplas determinações (Barbosa & Souza, 2012).

Sob a perspectiva biologizante, predominava um olhar de que o problema vivenciado na escola se reduzia à carência econômica e afetiva das crianças, pela estrutura familiar, pela falta de limites, estabelecendo, assim, uma relação linear e causal entre os problemas de aprendizagem e as condições das

crianças e suas famílias. Nesse discurso, os únicos responsáveis pelo fracasso escolar eram a criança e sua família (Tuleski et al., 2005).

Por outro lado, o olhar sistêmico das múltiplas determinações, que tem sido defendido nos dias atuais, passa a ter como principal foco a compreensão de todos os personagens do universo escolar, bem como das relações intraescolares, das políticas públicas educacionais, das condições econômicas, sociais, culturais e políticas de determinado contexto (Bronfenbrenner, 2011). O olhar, antes individualizado e centralizado no aluno ou no professor ou na escola, passa a priorizar uma rede integrada de vários elementos presentes no baixo fracasso escolar. Portanto, passa-se a compreender que o *não aprender na escola* não pode ser explicado por questões individuais, organicistas ou por problemas de ordem socioambiental, numa relação causal e linear.

Sob essa perspectiva, faz-se necessário considerar a complexidade do fracasso escolar tendo em vista múltiplos fatores de risco⁴ e de proteção⁵. Para compreender esses fatores presentes no desenvolvimento das crianças identificadas como de baixo desempenho escolar, os modelos sistêmicos, como o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (2011), contribuem ao considerarem os fatores presentes na inter-relação entre os aspectos biológicos, sociais, culturais e históricos do desenvolvimento humano. Nesse sentido, este estudo está fundamentado no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, ao objetivar compreender as inter-relações presentes entre as características da criança, de sua família e de seu contexto escolar.

Tendo em vista que a literatura (D'Avila-Bacarji, Marturano, & Elias, 2005; Santos & Graminha, 2006) tem identificado uma constante associação entre as características da família e o desempenho acadêmico da criança, mostrando que o desempenho da criança está diretamente relacionado com as condições familiares, desde aquelas relativas ao nível socioeconômico até aquelas referentes ao clima familiar, é fundamental incluir a família nos estudos sobre o desenvolvimento infantil, juntamente à análise do contexto sócio, histórico e cultural.

⁴ Fator de risco compreendido como sendo situações desencadeadoras de comportamentos comprometedores da saúde, do ajustamento ao contexto, do bem-estar e do desempenho social do indivíduo (Masten & Garmezy, 1985).

⁵ Fator de proteção ou processos protetores são compreendidos como influências que melhoram ou alteram a resposta dos indivíduos a ambientes hostis, que predispõem a consequências mal adaptativas (Hutz, Koller & Bandeira, 1996).

Segundo Dessen e Maciel (2014), a escola e a família são instituições essenciais do desenvolvimento e aprendizagem para a inserção do indivíduo na sociedade pois, sendo responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, desencadeiam os processos evolutivos do ser humano, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento emocional, intelectual, físico e social. A partir da experiência proveniente do contexto escolar e familiar, que influenciam as formas de funcionamento psicológico da pessoa, perante às expectativas de cada ambiente, é possibilitado ao indivíduo lidar com as singularidades e com a proximidade psicológica, social, afetiva e cognitiva entre as pessoas.

Portanto, ao investigar os fatores presentes tanto no desenvolvimento da própria criança quanto no de sua família e de sua escola, deve-se, primeiramente, ressaltar a influência que a família exerce no aprendizado social, geral e escolar de seus filhos, compreendendo essa, como primordial, pois não se pode opor-se à magnitude do contexto familiar como sendo fundamental e o primeiro meio socializador da criança. A família é o primeiro grupo social da criança, que apresenta a ela valores morais e éticos (Carvalho, 2017). Por outro lado, a escola, na qualidade também de instituição socializadora, apresenta e desenvolve outras maneiras de conhecimentos para a criança, o intitulado conhecimento formal, os quais são relevantes para a sua formação em sociedade (Firman, Santana, & Ramos, 2015).

As experiências familiares constituem a “raiz” da aprendizagem humana com significados e práticas culturais próprias que fornecem modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (Dessen & Maciel, 2014), podendo, a partir disso, vir a apresentar fator de risco ou de proteção. Nesse sentido, a família poderá apresentar fatores de risco, como situações de violência doméstica, de negligência parental, ou padrões parentais de cuidado e de supervisão inadequados, além da pobreza, da rigidez nas práticas educativas, entre outros (Siqueira & Dell’ Aglio, 2007).

Já no âmbito escolar, os pais deveriam fazer parte desse contexto, quanto mais eles participam e manifestam interesse pela vida escolar de seus filhos, mais a educação escolar se torna eficiente (Firman et al., 2015). Assim, constroem-se meios de interconexão entre ambiente familiar e escolar, ambos sistemas tendem a auxiliar no processo de aprendizagem da criança. Quanto ao desempenho escolar, é preciso considerar que a

respeito da melhoria do programa educativo, ele não depende apenas da capacidade dos professores para ensinar, mas também de sua competência e de seu sucesso na comunicação interpessoal com pais e alunos. É a gestão conjunta entre a família-escola-comunidade, aliada ao projeto político-pedagógico, que otimiza os recursos didáticos e humanos. Portanto, é necessário repensar a educação escolar, as oportunidades que são oferecidas nesse contexto escolar e os recursos que a escola utiliza para dialogar com os pais, no sentido de poderem ampliar esse conhecimento em seus lares, capacitando-os para exercerem posturas reflexivas com as crianças (Firman et al., 2015).

Em se tratando de crianças que apresentam a queixa de baixo desempenho escolar, os riscos internos podem ser as suas próprias características cognitivas, como uma limitação em sua atenção ou raciocínio, bem como em suas características afetivas emocionais, como uma baixa autoestima e, ainda, em relação às suas características psicomotoras, como dificuldades de coordenação motora global ou fina. Por outro lado, os riscos externos podem ser identificados tanto no ambiente escolar quanto na dinâmica de funcionamento familiar dessas crianças. No contexto escolar, as experiências educativas disponibilizadas, que envolvem a oferta de serviços e de recursos que atendem às necessidades educacionais especiais da criança, assim como as práticas educativas parentais e o estilo parental, presentes no contexto familiar.

A necessidade de intervir no baixo desempenho acadêmico é ainda mais acentuada pelo seu impacto na criança. Por exemplo, crianças consideradas como tendo baixo desempenho escolar tendem a apresentar uma baixa crença de autoeficácia, enquanto aqueles com melhor desempenho escolar apresentam uma forte crença de autoeficácia. A forte crença de autoeficácia está relacionada a uma postura mais ativa do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem e com uma maior motivação, o que coloca crianças com baixo desempenho acadêmico em vulnerabilidade (Oliveira & Soares, 2011). Ampliando a compreensão do desempenho escolar, o estudo de Pozzobon, Falcke e Marin (2018), verificou que a intervenção com famílias de estudantes adolescentes com baixo desempenho escolar provocou melhoras nos comportamentos dos adolescentes em relação às normas, limites e organização dos estudos e, em geral, melhor desempenho escolar, além de que a família melhorou em sua união e diálogo. Diante desses dados, as autoras enfatizam a

importância de desenvolver intervenções familiares de modo a melhorar as condições da família para participar do processo de aprendizagem do filho.

Frente ao exposto, o objetivo deste estudo foi identificar quais são os fatores de risco e de proteção presentes no desenvolvimento infantil e familiar, bem como no contexto escolar de uma criança com baixo desempenho escolar, no início do ensino fundamental. Neste estudo de caso, o desenvolvimento infantil foi avaliado quanto aos aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e psicomotores. O desenvolvimento familiar foi avaliado quanto a: práticas parentais; valores e crenças presentes na educação da criança; características sociodemográficas e; rede social de apoio. Já o contexto escolar foi avaliado quanto ao seu projeto político pedagógico; os valores, crenças e práticas das professoras em relação ao desempenho escolar da criança.

Método

Participantes

Este estudo de caso incidiu em uma criança de 8 anos, sexo feminino, que apresenta o indicativo de baixo desempenho escolar (apontado pela própria escola da criança). A seleção da criança ocorreu por meio da lista de espera para o atendimento de avaliação psicológica infantil, em uma Clínica Escola de Psicologia, das crianças que são encaminhadas pelas escolas tendo como demanda o baixo desempenho escolar. Participaram ainda sua mãe, de 40 anos, com ensino superior incompleto e a professora do contexto escolar, de 33 anos, com formação superior em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. A participação da mãe da criança ocorreu tendo em vista que era ela era a responsável pelo acompanhamento da criança durante os atendimentos.

Instrumentos

Primeiramente, recolheram-se dados com a criança e com sua mãe, a fim de investigar as áreas afetiva, emocional, cognitiva e psicomotora do desenvolvimento da criança, e também o desenvolvimento familiar, no que tange: (a) às práticas educativas parentais utilizadas com a criança; (b) aos valores e crenças presentes na educação da criança; (c) às características sociodemográficas; (d) à rede social de apoio da família e a relação

com a escola. A partir disso, foi iniciado o processo de mapeamento do desenvolvimento da criança e de sua família, para isso a criança e sua mãe foram atendidas semanalmente, em horários diferentes.

A sessão lúdica foi utilizada para a avaliação das áreas afetiva, emocional, psicomotora e cognitiva da criança. A Escala de Auto Conceito Infante Juvenil (EAC; Sisto & Martinelli, 2004) foi utilizada para avaliar os níveis de autoconceito, fornecendo dados referentes à qualidade das relações que a pessoa estabelece consigo mesma e com ambientes específicos de seu entorno. A Escala de Stress Infantil (ESI; Lipp & Lucarelli, 2005) permitiu avaliar os sintomas de stress. Além disso, para a avaliação da área psicomotora, foi utilizado o Protocolo de Observação Psicomotora (POP; Borghi & Pantano, 2010). A avaliação da área cognitiva incidu também no Teste de Inteligência Não Verbal (TNVRI; Pasquali, 2005).

Para a avaliação dos valores e crenças presentes na educação da criança, foi realizada entrevista semiestruturada a fim de investigar o que a mãe considerava importante na sua educação (valores), o que acreditava que devia fazer (crenças) e o que fazia (práticas) a fim de promover uma melhor educação para a criança. Para avaliação das práticas parentais, também foi aplicado o Inventário de Estilo Parental/IEP (Gomide, 2006). Por último, para investigar as características sócio-demográficas e de sua rede social de apoio, foi aplicado o Questionário de Caracterização do Sistema Familiar (Dessen, 2009). A entrevista, o inventário e o questionário foram aplicados com a mãe da criança, individualmente, na clínica escola de Psicologia.

Após a construção dos dados com a criança e com sua mãe, prosseguiu-se na realização de uma entrevista semiestruturada com a professora, para conhecer a intervenção docente em relação à criança no contexto escolar. Para isso, foi realizado contato telefônico com a professora da criança para convidá-la a participar da pesquisa, sob consentimento prévio da criança e da mãe. A partir disso, foi agendado um dia/horário para apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e para realizar a entrevista, que teve como objetivo conhecer os valores, as crenças e as práticas da professora em relação à criança. A entrevista com a professora foi realizada na escola da criança.

Procedimentos e Análise dos dados

A avaliação do desenvolvimento da criança e de sua família foi realizada na Clínica Escola de Psicologia de um centro universitário. No entanto, a construção dos dados com a professora ocorreu na escola da criança, que se localiza em uma área urbana, em dia e horário disponibilizados por elas. Os dados recolhidos com todos instrumentos psicológicos utilizados (testes, escalas e inventários) foram analisados considerando o manual de correção específico de cada um deles, a fim de se obter um resultado considerando a idade e as condições social, históricas e culturais da criança. Quanto à análise dos dados recolhidos em entrevistas com os responsáveis pela criança, com a professora e psicopedagoga, ela seguiu a proposta de Dessen e Cerqueira-Silva (2009) – Sistema Integrado de Categorias.

Resultados e discussão

Os resultados são apresentados em três seções, integrando a evidência derivada dos diferentes instrumentos de coleta de dados utilizados para a investigação de cada um deles. Na primeira seção, é apresentada a descrição do desenvolvimento da criança; na segunda, reúnem-se os resultados referentes ao contexto familiar e; por último, na terceira seção, são destacadas as características do contexto escolar.

Desenvolvimento da Criança

Quanto ao desenvolvimento afetivo emocional, foi possível verificar que a criança demonstrou simpatia e afeto espontâneo a seus amigos e companheiros; iniciativa e espontaneidade para brincar e; autocontrole. Também demonstrou compreender e aceitar o conceito de “meu” e “seu”, aceitando a ausência do responsável e permanecendo tranquila na sala de espera. Foi possível, verificar, ainda, por meio da aplicação da ESI, que a criança não apresenta nenhum tipo de indicativo de *stress*, pois não alcançou a pontuação necessária em nenhum dos fatores avaliados para se enquadrar na Fase de Alerta ou de Alarme: reação física (oito pontos), reação psicofisiológica (oito pontos), reação psicológica (dois pontos), reação psicológica com componente depressivo (um ponto).

Quanto ao autoconceito, foi possível identificar por meio da EAC-II, que a criança apresenta indicativos de uma boa autoestima, um bom autoconceito e um bom senso de autoeficácia, pois no

Autoconceito Escolar apresentou sete pontos, alcançando percentil 75%, sete pontos no Autoconceito Familiar, com percentil 50%, seis pontos no Autoconceito Social, com percentil 50%, e 10 pontos no Autoconceito Geral com percentil 50%. Estes resultados sinalizam que a criança demonstra um bom autoconceito nas diferentes áreas avaliadas.

Dessa forma, a criança do estudo apresentou um bom desenvolvimento afetivo emocional, indicando que o seu baixo desempenho escolar não tem afetado suas condições emocionais e vice-versa. Tal resultado é consonante com os dados do estudo de Silva e Fleith (2005), mas contrário aos resultados apontados por Oliveira e Soares (2011) e Ostil e Martinelli (2014), que afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas aos fatores de autoestima e autoconceito. Portanto, a reação da criança deste estudo tem sido positiva frente a um contexto escolar permeado pelo fracasso escolar.

No que se refere à Área Cognitiva, a criança demonstrou um desenvolvimento satisfatório em vários aspectos, compreendendo e seguindo as instruções ao brincar, fazendo uso dos brinquedos de modo simbólico, respondendo com lógica e coerência, além de ter demonstrado atenção e concentração, capacidade de planejar e realizar estratégias simples durante as atividades e de dar continuidade à história, com lógica e criatividade. Por outro lado, em relação ao seu desempenho no Teste TNVRI, foi classificada como apresentando inteligência do tipo Médio Inferior. O que por um lado, poderia ser indicativo de prejuízos cognitivos, por outro, poderia indicar a necessidade de uma melhor avaliação e acompanhamento do desenvolvimento cognitivo da criança, em especial quanto ao raciocínio lógico. Esta segunda possibilidade parece ser a mais plausível considerando todas as demais informações do seu desenvolvimento. Contudo, este resultado não corrobora com o apontado por Macedo, Andreucci e Montelli (2004), quando avaliaram as funções cognitivas de crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e que estavam inseridas em contexto de classe social empobrecida, sob riscos pessoais e sociais, identificando que quase a metade delas apresentavam dificuldades diretamente relacionadas às funções cognitivas.

No que tange ao desenvolvimento psicomotor, foi possível verificar por meio da sessão lúdica e do POP (Borghini & Pântano, 2010) que a criança apresenta coordenação global dinâmica e estática com bom

desempenho, realizando atividades como andar em linha reta, manter o equilíbrio ao sentar e caminhar, além de permanecer de pé parada, com os olhos abertos e fechados, por quinze segundos. Em relação à coordenação motora fina, atividades como segurar o lápis, passar as folhas dos livros de história, uma a uma e recortar uma linha reta, curva e em “ziguezague” também foram bem sucedidas. No entanto, a respeito da noção espacial e temporal, a criança ainda não consegue compreender instruções de “agora”, “mais tarde”, “amanhã” e “próxima semana”, além de também não responder ao diálogo fazendo uso apropriado de “hoje”, “amanhã” e “depois de amanhã”. Esta dificuldade identificada, corrobora o estudo de Ferreira *et al.* (2015), ao confirmar a presença de alterações psicomotoras nas crianças com dificuldade de aprendizagem, especialmente, quanto à organização temporal e espacial. Outra dificuldade encontrada foi em responder ao diálogo fazendo uso apropriado de “frente”, “atrás”, “à direita” e “à esquerda”. Sendo as instruções relacionadas à lateralidade (direita e esquerda), as que a criança demonstrou uma maior confusão e insegurança. Por outro lado, observando a sua cinestesia, sua lateralidade, imitação de gestos, *praxia* global, *praxia* fina e imagem proprioceptiva, a criança demonstrou resultados satisfatórios.

Portanto, pode-se verificar que as práticas educativas sociais e escolares não tem sido suficientes para promover a aprendizagem de habilidades e competências psicomotoras que são requeridas para o processo de alfabetização da criança, o que agrava o seu desempenho escolar. Almeida (2016) ressalta a importância de os educadores, em especial da educação básica, trabalharem o desenvolvimento psicomotor das crianças em vista da promoção da aprendizagem escolar. Além disso, os estudos que correlacionam desenvolvimento motor e rendimento escolar constata, de maneira expressiva, integração entre o desenvolvimento cognitivo e motor (Amaro, 2010). Deste modo, o desenvolvimento psicomotor da criança se coloca em risco, apesar das competências identificadas. Ao considerar que as habilidades motoras finas, sensoriais e perceptivas refletem a integridade e a maturidade do sistema nervoso central e podem, provavelmente, exercer um importante papel no diagnóstico precoce de distúrbios do desenvolvimento e, conseqüentemente, prevenir distúrbios acadêmicos como o desempenho na escrita (Coppede, Okuda, & Capellini, 2012), identifica-se a necessidade

do reconhecimento das dificuldades psicomotoras e posterior trabalho de promoção dessas habilidades da criança em foco no contexto escolar, a fim de promover seu desempenho acadêmico.

Contexto Familiar

Em relação ao desenvolvimento familiar, especialmente aos valores familiares, foi identificado que o “acompanhamento da criança”, a “obediência da criança” e a “independência da criança” são ressaltados pela mãe da criança. As verbalizações seguintes ilustram esses valores: *Eu acho que é estar olhando as atividades dela, se está com alguma dificuldade como eu fiz agora. Estar acompanhando ela de perto. Acho que é importante. A gente pedir algo e ela fazer direitinho. Quero que faça as coisas sozinha* (Mãe, 08 de dezembro de 2016).

Quanto às crenças em relação ao contexto de ensino e de aprendizagem familiar, identificou-se que ter paciência para ensinar o dever de casa é algo que a mãe acredita que deve ter com a criança: *A gente deveria ter mais paciência com ela* (Mãe, 08 de dezembro de 2016). A respeito das práticas educativas, foi possível identificar que realizam a atividade escolar da criança: *Aí pronto, dá uma canseira, uma dificuldade, a gente tem de fazer pra ela; não conversam muito com a criança: A gente não é muito de estar conversando com ela não* (Mãe, 08 de dezembro de 2016); mimam a criança: *Eu mimo muito ela, aí ela fica manhosa e desobedece* (Mãe, 08 de dezembro de 2016); a mãe não bate na criança: *Eu não bato nela de jeito nenhum* (Mãe, 08 de dezembro de 2016); o pai ameaça bater na criança: *O pai se aborrece com ela e eu morro de medo dele querer bater nela. Porque se ele pega nela e bate, eu choro* (Mãe, 08 de dezembro de 2016); e a mãe não tem paciência para ensinar: *Eu não tenho paciência para ficar ensinando* (Mãe, 08 de dezembro de 2016).

Diante dessas informações, é possível identificar que, nas práticas educativas parentais, está presente a dificuldade que os pais têm para conversar com a criança, assim como para ensiná-la. Por um lado, a mãe mima e a criança a desobedece e, por outro lado, o pai ameaça bater na criança. Assim, verifica-se que há predominância do uso de punição inconsistente, disciplina relaxada e monitoria negativa, isto é, um conjunto de práticas não promotoras do desenvolvimento infantil e que refletem riscos para o desenvolvimento da criança.

Corroborando esses dados, de acordo com o IEP, o percentil identificado ($n=50$) demonstra um estilo parental regular, mas abaixo da média, ressaltando que tais práticas se mostram prejudiciais ao desenvolvimento da criança e apresentam a necessidade de os pais participarem de programas de atendimento familiar, com foco na parentalidade. Embora as práticas parentais positivas tenham prevalecido (monitoria positiva e comportamento moral), o estilo parental negativo, com punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico têm sido utilizados. A este respeito, Falcke, Rosa e Steigleder (2012) sinalizam que as ameaças e a violência física ainda constituem uma prática comum e que um dos seus prejuízos para o desenvolvimento infantil pode ser o baixo engajamento em atividades escolares. Para Santos, Fonsêca, Brasileiro, Andrade & Freitas (2014) há influência da responsividade do estilo parental materno no engajamento escolar dos adolescentes, o que demonstra que quando as mães são sensíveis às necessidades dos filhos, apoiando e vinculando-se afetivamente, estes se sentem mais encorajados e valorizados, favorecendo assim, sua autonomia e engajamento escolar. Portanto, as práticas educativas parentais identificadas neste estudo constituem um fator de risco para o desenvolvimento da criança e seu desempenho escolar (Nascimento & Leal, 2017).

Quanto às características sociodemográficas da família, foi identificado que seus pais são casados, sendo esta a primeira união da mãe e a segunda do pai. A mãe trabalha como auxiliar de serviços gerais faz um ano, com jornada de trabalho diário de oito horas, de segunda à sábado. O pai trabalha como motorista por volta de três à quatro meses, sendo sua rotina de trabalho de dez horas por dia, de segunda à sábado. A renda mensal da mãe equivale a um salário mínimo e a do pai, uma comissão por volta de mil e duzentos reais, ocasionando assim, uma renda familiar de um pouco mais de dois salários mínimos.

Neste âmbito, baixa renda econômica tem sido compreendida como um fator de risco para o desenvolvimento infantil, assim como para práticas educativas parentais negativas (Siqueira & Dell'Aglio, 2007). Também por esse motivo, passeios de ir ao cinema, teatro, encontros em locais públicos, eventos sociais e festas, grupos de estudo ou assistência à comunidade, além de visitas a centros culturais são pouco presentes na família, referidos como “quase nunca”.

Na rotina da família, no que se refere à divisão de afazeres domésticos, a mãe se responsabiliza por limpar a casa, lavar e passar as roupas e comprar comida, sendo que a única atividade exercida por ambos os pais é cozinhar. Já quanto aos cuidados dispensados à criança, também é a mãe quem a leva ao médico e a acompanha nas tarefas de casa e às vezes no banho. Apesar disso, a mãe ainda informou que não tem o costume de brincar com a filha e que a criança almoça e janta sozinha, além de ir à escola com uma babá que é paga para acompanhá-la. Não foi constatado apoio ou suporte advindo de vizinhos e amigos, tampouco de outros membros familiares, como avós e tios maternos e paternos, o que foi justificado pela distância em que vivem, uma vez que moram em outras cidades e estados. Em vista disso, pode-se analisar que a jornada de trabalho dos pais e a falta de uma rede social de apoio podem ser fatores de risco, que não estão promovendo o desenvolvimento da criança. A mãe, sendo a principal responsável pelas atividades domésticas e apresentando uma sobrecarga de atividades (realizar atividades domésticas diárias, cuidar dos filhos, e trabalhar fora de casa etc.), demonstra um comprometimento do seu tempo de cuidado parental, o que pode afetar a qualidade dessa relação. O baixo status social e econômico dos pais, assim como a ausência de uma rede de apoio social e afetiva, podem ser vistos como fatores de risco para o desenvolvimento da criança (Ribeiro & Leite, 2018). A família não conta com uma rede de apoio social, a mãe sofre uma sobrecarga de tarefas e responsabilidades, o que pode estar implicado no papel que desempenha, com práticas parentais negativas de monitoramentos e punições aos comportamentos da criança. Para que a criança tenha um bom desenvolvimento tanto psicológico quanto intelectual, seria necessário desfrutar de ambientes que favorecessem ao seu crescimento (Ribeiro & Leite, 2018), ajudando os pais a superar eventuais dificuldades na gestão trabalho-família.

Contexto Escolar

Quanto aos valores, crenças e práticas da professora no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da criança, é importante levar em conta o que considera necessário: gostar da Profissão - *Gostar da profissão e se dedicar ao máximo*; se dedicar com amor - *Se dedicar com amor a profissão e*; identificar as necessidades do aluno - *Você ver a dificuldade do aluno e trabalhar por cima.*

Em relação às Crenças sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar, ou seja, o que acredita que deve ser feito para promover o desenvolvimento das crianças com baixo desempenho escolar, foi identificado que, para ela: a) a professora deve acompanhar se a criança está atingindo os objetivos - *Mas acredito que nada é melhor que a professora para estar dizendo se a criança está atingindo os objetivos ou não e* (Professora, 14 de dezembro de 2016); b) o aluno deve ter vontade de aprender - *Ter força de vontade. Não sei se o problema familiar, mais falta aquela vontade de estudar, porque a gente vê que a criança, por ser pequena, já chega com aquele cansaço e não tem interesse, porque sem interesse não anda* (Professora, 14 de dezembro de 2016).

Quanto às práticas educativas propostas pela escola e pela família, para a professora: (a) os pais participam pouco - *Nesse caso seria mais importante a participação dos pais juntos ao ensino. Se tiver uma apresentação eles não vêm;* (Professora, 14 de dezembro de 2016); (b) a professora realiza a avaliação da criança - *Eu faço assim, sempre faço avaliações. Nunca vêm iguais todos* (Professora, 14 de dezembro de 2016); (c) a professora trabalha em função da dificuldade da criança - *Então eu trabalho ali, em cima da dificuldade do aluno* (Professora, 14 de dezembro de 2016); (d) a professora ensina de modo lúdico - *Eu trabalho com várias coisas, eu gosto muito do lúdico. Acho que com o lúdico a criança aprende mais, eles aprendem melhor, com pecinhas, só trabalho no lúdico. A leitura é foco maior que eu pego eles* (Professora, 14 de dezembro de 2016) e; (f) a professora tem dificuldade para ensinar matemática - *Dificuldade que eu tenho mais é matemática* (Professora, 14 de dezembro de 2016).

Portanto, na inter-relação dos sistemas família e escola, é possível identificar convergências entre os valores escolares e familiares, uma vez que ambos os sistemas reconhecem e validam a importância de a família acompanhar a vida escolar da criança. Contudo, a mãe considera que tem dificuldades para realizar devido ao tempo disponível, e a professora considera que não existe este tipo de acompanhamento, participação na vida escolar. O que denota a necessidade de revisão de um conjunto de políticas públicas que precisa favorecer a parentalidade (Bronfenbrenner, 2011), políticas tanto do âmbito escolar que precisam promover alternativas de participação da família na escola quanto do âmbito profissional de pais e mães, que

apresentam escassas oportunidades para participar e se integrar com o contexto escolar diante da jornada de trabalho que precisam cumprir.

Considerações finais

Ao estudar o caso de uma criança considerada como apresentando baixo desempenho escolar, visando identificar fatores de risco e de proteção tanto no desenvolvimento da criança quanto no desenvolvimento familiar e no contexto escolar, foi possível confirmar o princípio da causalidade sistêmica, compreendendo que as limitações apresentadas pela criança estão em estreita inter-relação com os fatores de risco presentes do contexto familiar e escolar.

No contexto familiar, há uma escassa rede social de apoio que vem sobrecarregando a mãe, de tarefas e obrigações, com pouca disponibilidade de acompanhamento da criança, o que, juntamente ao pertencimento a uma classe socioeconômica de poucos recursos, relaciona-se com as práticas parentais que colocam o desenvolvimento da criança em risco. No entanto, no contexto familiar, também foi possível identificar fatores de proteção, como o valor atribuído ao acompanhamento da criança, à sua obediência e à sua independência; à crença de que a paciência é necessária para o acompanhamento da criança, assim como as práticas de monitoria positiva e de comportamento moral.

No contexto escolar, o encaminhamento da criança com baixo desempenho escolar para a avaliação psicológica, em busca de uma explicação para a sua dificuldade em aprender, em outras palavras, persistindo de que o problema está no próprio aluno, não conseguindo avaliar o próprio ambiente escolar de modo a identificar quais serviços previstos pelo Projeto Político Pedagógico da escola, poderiam ser implementados de modo a atender às necessidades educacionais especiais da criança, assim como o fato de a professora não saber ensinar matemática e a fraca participação dos pais na vida escolar dos filhos apresentarem riscos para a promoção do seu desenvolvimento da criança. Em contrapartida, alguns fatores de proteção foram identificados, como o valor atribuído ao fato de gostar da profissão, à importância de se reconhecer a necessidade do aluno, bem como de acompanhar a sua aprendizagem e ensinar de modo lúdico.

Quanto às condições da criança, verifica-se a presença de fatores de risco em suas habilidades psicomotoras referentes à noção de tempo e de espaço. Por outro lado, no que tange aos fatores de proteção, foram identificados vários recursos em seu desenvolvimento, como favorável desenvolvimento emocional a partir de boa autoestima, bom senso de autoeficácia, simpatia, autocontrole, segurança e confiança; bom desenvolvimento cognitivo, como atenção, concentração, raciocínio lógico e coerente e; bom desenvolvimento psicomotor, a partir de boa coordenação dinâmica/global e fina.

Logo, percebe-se que o modelo Bioecológico de Bronfenbrenner foi eficiente enquanto proposta de base ao presente estudo, devido ao destaque nos processos de interação entre a pessoa e o ambiente, considerando as características pessoais do sujeito relativas ao tempo e ao contexto histórico, cultural e social. Contribui, dessa forma, para uma análise de múltiplas causas para o baixo rendimento escolar, uma vez que o desenvolvimento é compreendido, segundo o modelo, como um processo sistêmico, não-probabilístico e multideterminado, com processos universais e individuais, sofrendo influências e influenciando ambientes físicos e sociais, mas também internos, originados do próprio organismo biológico e histórico, em âmbito de espaço e tempo específicos.

Por fim, considerando que a família e a escola são responsáveis pela construção e pela propagação de conhecimentos, instituições essenciais da aprendizagem e desenvolvimento da criança, identificamos que podem atuar como propulsoras ou inibidoras de seu crescimento físico, social e intelectual. A ausência de colaboração entre esses contextos, juntamente à ineficiência das políticas públicas, pode acarretar prejuízos para a promoção do desenvolvimento infantil, refletindo no cenário de baixo desempenho escolar.

Referências

- Almeida, M. H. L. F. (2016). O processo ensino/aprendizado através da educação psicomotora. *Eventos Pedagógicos*, 7(2), 498-510.
- Amaro, K. N. (2010). *Intervenção motora para escolares com dificuldades na aprendizagem*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Centro de Ciências da Saúde e do Esporte. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>
- Borghì, T., & Pantano, T. (2010). *Protocolo de Observação Psicomotora (POP): relações entre aprendizagem, psicomotricidade e neurociências*. São José dos Campos: Pulso Editorial.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, E. E. (2017). A participação da família na escola e as suas implicações na formação social da criança. *Psicologado, edição 10*. Disponível em < <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/a-participacao-da-familia-na-escola-e-as-suas-implicacoes-na-formacao-social-da-crianca> >. Acesso em 24 Out 2019.
- Coppede, A. C., Okuda, P., M., M., & Capellini, S. A. (2012). Desempenho de escolares com dificuldade de aprendizagem em função motora fina e escrita. *Journal of Human Growth and Development*, 22(3), 297-306. <https://doi.org/10.7322/jhgd.46379>
- D'Avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., & Elias, L. C. S. (2005). Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Paidéia-Cadernos de Psicologia e Educação*, 15(30), 43-55. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000100007>
- Dessen, M. A. (2009). Questionário de caracterização do sistema familiar. In: L. Weber; M. A. Dessen. (Org.) *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados* (102-114). Curitiba: Juruá Editora.

- Dessen, M. A., & Cerqueira-Silva, S. (2009). Desenvolvendo sistemas de categorias com dados de entrevistas. In: L. Weber; M. A. Dessen. (Org.) *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados* (43-56). Curitiba: Juruá Editora.
- Dessen, M. A., & Maciel, D. A. (2014). *A Ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juruá Editora.
- Falcke, D., Rosa, L. W., & Steigleder, V. A. T. (2012). Estilos parentais em famílias com filhos em idade escolar. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(2), 282-293.
- Ferreira, J. R. P., Rosa Neto, F., Poeta, L. S., Xavier, R. F. C., Santos, A. P. M., & Medeiros, D. L. (2015). Avaliação motora em escolares com dificuldade de aprendizagem. *Pediatria Moderna*, 51(2), 67-72. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274380242_Avaliacao_motora_em_escolares_com_dificuldade_de_aprendizagem
- Firman, A. A. J., Santana, R. C., & Ramos, L. M. (2015). A importância da família junto à escola no aprendizado formal das crianças. *Colloquium Humanarum: Presidente Prudente*, 12(3), 123-133. <http://doi.org/10.5747/ch.2015.v12.n3.h225>
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais*. Petrópolis: Vozes.
- Hutz, C.; Koller, S. H.; Bandeira, D. R. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletâneas da ANPEPP*, 1(12), 79-86. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/290482936_Resiliencia_e_vulnerabilidade_em_crianças_em_situacao_de_risco
- Lipp, M., & Lucarelli, M. D. M. (2005). *Escala de Stress Infantil - ESI* (manual). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Macedo, C. S., Andreucci, L. C., & Montelli, T. D. C. B. (2004). Alterações cognitivas em escolares de classe socio-econômica desfavorecida: resultados de intervenção psicopedagógica. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*, 62(3), 852-857. <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2004000500021>.

- Masten, A., & Garmezy, N. (1985). *Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology*. New York: Plenum Press.
- Nascimento, G. O., & Leal, F. S. F. (2017). As práticas parentais positivas e negativas como fatores colaborativos no rendimento escolar. *Revista de Estudios y Investigación em Psicología y Educación, extra* (5), 283-288. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2762>
- Oliveira, M. B., & Soares, A. B. (2011). Auto eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 27(1), 33-39. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000100005>.
- Ostil, A., & Martinelli, S. C. (2014). Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e pesquisa*, 40(1), 49-59. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000021>.
- Pasquali, L. (2005). *Manual técnico e de aplicação do teste não-verbal de raciocínio para crianças - TNVRI*. São Paulo: Vetor Editora.
- Pozzobon, M., Falcke, D., & Marin, A., H. (2018). Intervenção com famílias de alunos com baixo desempenho escolar. *Ciências Psicológicas*, 12(1), 87-96. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v12i1.1599>.
- Ribeiro, L. M. A., & Leite, L. M. C. (2018). Violência doméstica, infância e rede de apoio. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 21(3), 646-659. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2018v21n3p646.12>.
- Santos, J. L. F., Fonsêca, P. N., Brasileiro, T. C., Andrade, P. O., & Freitas, N. B. C. (2014). A Relação entre os estilos parentais e o engajamento escolar. *Temas em Psicologia*, 22(4), 759-769. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2014.4-07>
- Santos, P. L., & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11(1), 101-109. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100012>
- Sisto, F. F., & Martinelli, S. C. (2004). *Escala de autoconceito infante juvenil*. São Paulo: Vetor Editora.

- Silva, S. S., & Fleith, D. S. (2005). Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 235-245. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200006>
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2007). Retornando para a família de origem: Fatores de risco e proteção no processo de reinserção de uma adolescente institucionalizada. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(3), 134-146. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000300014
- Tuleski, S. C., Eidt, N. M., Menechinni, A. N., Silva, E. F., Sponchiado, D., & Colchon, P. D. (2005). Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. *Revista do Departamento de Psicologia UFF*, 17(1), 129-137. <https://doi.org/10.1590/S0104-80232005000100010>.