

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**As crenças e as atitudes parentais e o desempenho escolar de estudantes do
Ensino Fundamental.**

Autora: Elaine Cristiane Agüena
Orientadora: Profª. Selma de Cássia Martinelli

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Elaine Cristiane Agüena e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 08/09/2010

Assinatura: Selma de cassia martinelli.
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Kristina Dill Boicani
Evily Bouchental
Selma de cassia martinelli.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Ag92c Aguená, Elaine Cristiane.
As crenças e as atitudes parentais e o desempenho escolar de alunos do
Ensino Fundamental / Elaine Cristiane Aguená. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Selma de Cássia Martinelli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Ambiente familiar. 2. Crenças – Atitudes. 3. Pais. 4. Desempenho
escolar. I. Martinelli, Selma. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

10-189/BFE

Título em inglês: The parental beliefs and attitudes and school development of studies from Elementary School

Keywords: Familiar environment; Beliefs; Attitudes; Parents; School performance

Área de concentração: Psicologia da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Selma de Cássia Martinelli (Orientador)

Profª. Drª. Isabel Cristina Did Bariani

Profª. Drª. Evely Boruchovitch

Profª. Drª. Cláudia Cunha

Profª. Drª. Rosely Palermo Brenelli

Data da defesa: 08/09/2010

Programa de Pós-Graduação: Educação

e-mail: lainenek@hotmail.com

Dedico a minha família; Yoshiko, Edgar, Érica e Roberto, com gratidão e amor pelos incentivos e pelo incansável apoio ao longo da elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Selma de Cássia Martinelli, pela paciência, compreensão, dedicação e carinho com que sempre orientou este trabalho e pelas preciosas sugestões e contribuições que foram muito valiosas.

À minha mãe, que sempre esteve ao meu lado incondicionalmente, que soube me apoiar e me incentivar nos momentos mais difíceis.

Ao meu pai, que mesmo não estando mais presente entre nós, participou da realização deste sonho.

Aos meus irmãos Érica e Edgar, e ao meu cunhado Roberto, que sempre estiveram ao meu lado, me incentivando e torcendo para que tudo desse certo.

À Siomara Zanca, amiga e querida professora, que sempre me apoiou e me ajudou durante a elaboração deste trabalho.

Ao Marcel, pelo seu apoio, carinho e amor.

A toda minha família e aos amigos especiais, pelos incentivos em todos os nossos encontros.

À Prof^a. Dr^a. Evely Boruchovitch, pelo carinho, incentivos e importantes contribuições.

À Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Did Bariani, pela leitura cuidadosa deste trabalho, propiciando valiosa contribuição, especialmente na banca examinadora.

Aos meus colegas de mestrado, pelo companheirismo e pela alegria compartilhada nos nossos encontros.

Às escolas, professores, pais e crianças que fizeram possível este trabalho.

A CAPES, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Faculdade de Educação, principalmente aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação e da Biblioteca.

Enfim, agradeço a todos que ajudaram para que este trabalho acontecesse.

RESUMO

Agüena, E. C. (2010). As crenças e as atitudes parentais e o desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Atualmente estudos empíricos estão, cada vez mais, enfatizando a importância da participação da família no processo de aprendizagem escolar infantil, diferentes aspectos e condições presentes no ambiente familiar estão relacionados com o desempenho escolar dos estudantes. Diante deste contexto, o presente estudo teve o objetivo de verificar se há possíveis relações entre as crenças e as atitudes dos pais com o desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. Participaram desta pesquisa 262 alunos da 2ª e 4ª séries, de ambos os sexos, com idades variando de 7 a 13 anos, e seus respectivos pais, provenientes de três escolas da rede estadual de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A coleta de dados seguiu os seguintes procedimentos: os pais responderam a uma Escala de Avaliação das Crenças e Atitudes dos Pais (EACAP), que foi desenvolvida para esta pesquisa. Para avaliar o desempenho escolar dos estudantes, foram utilizadas duas medidas distintas, foi aplicado uma Escala de Avaliação da Escrita (EAVE), além de se considerar as notas de português e de matemática dos alunos, a partir da avaliação feita pelos respectivos professores. Os resultados demonstraram uma correlação significativa entre as crenças e as atitudes dos pais com o desempenho na escrita, em português e em matemática dos estudantes. Desta forma, este estudo evidencia uma relação entre os tipos de crenças e atitudes dos pais com o desempenho escolar dos seus filhos, possibilitando, assim, que novos aspectos presentes no ambiente familiar sejam considerados ao se pensar a relação entre a aprendizagem infantil e a família.

Palavras-chave: Ambiente familiar, escola, desempenho acadêmico, processo de aprendizagem escolar e pais.

ABSTRACT

Aguena, E.C (2010). The beliefs and the parental attitudes and scholastic performance of students from middle school. Master's degree dissertation, Education College, Campinas State University, Campinas.

Presently, empirical studies are, even more, emphasizing the importance of the family participation in the process of children school learning, different aspects and present conditions in the family environment are related to the scholastic performance of the students. In this context, this present study had the objective of verifying whether there are possible relations between the beliefs and attitudes of the parents with the scholastic performance of students of Middle School. Participated in this study 262 students of the 2^a and 4^a grades, from both sexes, with ages ranging from 7 to 13 years old, and their respective parents, from three inner state cities in the State of São Paulo. The collection of data followed these procedures: the parents answered an Scale of Evaluation of Beliefs and Attitudes of Parents (EACAP), that was developed for this research. To evaluate the scholastic performance of the students, two distinct measures were used, an Scale of Writing Evaluation (EAVE) , also there were considered the portuguese and math grades of the students, from an evaluation done by the respective teachers. The results showed a significant correlation between the beliefs and attitudes of the parents with the writing performance, in portuguese and in math. This way, the study shows a relation between the types of beliefs and attitudes of the parents with the scholastic performance for their children, allowing that new aspects present in the family environment be considered when thinking the relation between children learning and family.

Key word: family Environment, school, school performance, school learning process and parents.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – FRACASSO ESCOLAR: Histórico e Definições	05
1.1 – Fatores associados ao Fracasso Escolar	12
1.2 - Pesquisas sobre o Fracasso Escolar	18
CAPÍTULO 2 – AMBIENTE FAMILIAR: Novas Configurações Familiares	26
2.1 - Ambiente Familiar e Desenvolvimento Infantil	30
2.2 – Pesquisas: Ambiente Familiar e Desenvolvimento Infantil	34
2.3 - Ambiente Familiar e Desempenho Escolar	38
2.4 – Pesquisas: Ambiente Familiar e Desempenho Escolar	40
CAPÍTULO 3 – DELINEAMENTO DA PESQUISA	49
3.1 – Objetivos	49
3.2 – Procedimentos de Contato com as Escolas	49
3.3 – Participantes	49
3.4 – Instrumentos	50
3.5 - Procedimentos de Coleta de dados	54
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS	55
CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
5.1 – Considerações Finais	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
ANEXOS	86

APRESENTAÇÃO

Inúmeras causas são apontadas como responsáveis pelas dificuldades apresentadas pelas crianças no seu processo de aprendizagem, entre elas podemos citar: desnutrições, disfunções neurológicas, pobreza de estímulos ambientais, deficiência no próprio sistema de ensino e, ainda, problemas familiares. O fracasso escolar é um tema que vem sendo discutido e estudado há algumas décadas, por profissionais ligados ao ensino, na tentativa de compreender e explicar um problema de difícil solução.

Os estudiosos da área buscam compreender os diversos aspectos desse fenômeno para que possam dar conta de explicar toda a complexidade do mesmo sem, contudo, chegar a um denominador comum. Isso se deve, em grande parte, à multicausalidade que envolve o problema. Os esclarecimentos que encontramos para as causas do fracasso escolar são inúmeros, e nenhum deles conseguiu explicá-lo em sua totalidade.

Dentro da perspectiva postulada por Novaes (1977), os problemas de aprendizagem, que são vistos como um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar, devem ser entendidos sob enfoque múltiplo, considerando os fatores de ordem psicológica, os quais envolvem níveis maturacionais, habilidades intelectivas, condições psíquicas e ajustamento; biológica, na qual se enquadram as deficiências físicas, distúrbios somáticos, endócrinos e neurológicos; pedagógica, referente à inoperância metodológica e a precariedade do ensino; e os fatores de ordem social, que envolve os contextos, familiar, econômico e cultural.

As dificuldades de aprendizagem escolar estão relacionadas a vários fatores que envolvem a criança, tanto os de ordem interna quanto os de ordem externa a mesma. Desta forma, não desconsiderando os diversos aspectos que envolvem os problemas de aprendizagem, este trabalho tem o objetivo de estudar a relação entre o ambiente familiar e o desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que, a família e a escola são ambientes que podem funcionar como propulsores ou inibidores do desempenho escolar infantil. No âmbito da aprendizagem a interação entre estes dois ambientes, pode contribuir tanto para o sucesso como para o fracasso escolar. Tal

compreensão é compatível com a concepção sistêmica, na qual o baixo desempenho escolar deve ser atribuído não só às características individuais do aluno, mas também ao seu contexto familiar, escolar e social (Marturano, 1999; Pamplim, 2005).

Nesse sentido, o sucesso escolar deve ser compreendido considerando-se não apenas as características pessoais do estudante, mas também, seu ambiente familiar e seu ambiente escolar, pois, tais ambientes interagem entre si podendo facilitar o desenvolvimento das habilidades do aluno (Santos & Graminha, 2005). Estudar as relações de cada contexto com o desempenho escolar constitui fonte importante de informação, na medida em que permite identificar aspectos ou condições presentes em cada ambiente, que podem ser geradores de conflitos e adversidades.

A família, presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais (Amazonas, Damasceno, Terto & Silva, 2003). É também considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem estar da criança. A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, idéias e significados que estão presentes nas sociedades (Kreppner, 2000). Ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e de construir as suas relações sociais.

Para além desta função social, a família tem sido apontada como forte preditor do desempenho escolar infantil. Foi na década de 50, do século passado, que se observou um aumento do interesse dos pesquisadores em investigar a influência da família no aprendizado escolar. E a partir da década de 60, que os estudos referentes à relação entre a família e o desempenho escolar ganharam maior influência na literatura, quando estes passaram a avaliar os aspectos que estão presentes no microsistema da família com o desempenho escolar de alunos.

Os resultados destes estudos indicaram que as crianças tendem a apresentar um melhor desempenho escolar quando vivem em um ambiente familiar na qual predomina o

clima emocional positivo e seus membros incentivam, organizam e reforçam comportamentos que visam o sucesso escolar (Marturano, 1999; Dessen, 2001; Marques, 2001).

De acordo com Muniz e Sobel (2008), as crianças em idade escolar podem apresentar um melhor desempenho quando seus pais incentivam e apóiam a realizar as atividades acadêmicas, oferecendo-lhes responsabilidades e oportunidades para usarem suas habilidades e conhecimento. Para os autores, são vários os fatores presentes no contexto familiar que podem reduzir de modo significativo as chances de uma criança sair-se bem na escola, como no caso de alunos cujas famílias não podem oferecer as condições necessárias para seu desenvolvimento e aprendizagem, o que inclui desde o material escolar, horário e local adequado em casa para estudo e realização de tarefas, até cuidados com a saúde física e mental da criança.

Para Miller (1999), a família é o componente influenciador mais crítico das habilidades das crianças, além dos recursos materiais presentes no ambiente familiar, as crenças e as expectativas dos pais é uma fonte importante de influência no desempenho escolar infantil. Para o autor as crenças dos pais com referência a capacidade dos filhos, é um importante aspecto relacionado com o sucesso escolar.

Considerando a importância da família no processo de escolarização, este estudo tem o objetivo de verificar se há relações entre as crenças e as atitudes dos pais com o desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. Na literatura específica, observa-se que poucos estudos nacionais buscaram analisar esta relação, bem como a ausência de instrumentos específicos para a análise do ambiente familiar. De modo geral, as pesquisas nacionais têm como objetivo a análise de outros fatores do ambiente familiar com o desempenho escolar infantil, como por exemplo; a violência intra-familiar, a presença de recursos materiais e a participação dos pais no processo de escolarização dos filhos, entre outros que serão apresentados no capítulo 3 deste trabalho.

Observando este panorama, a justificativa desta pesquisa se apóia no fato de que poucos estudos nacionais foram realizados para verificar a relação entre as crenças e as atitudes dos pais com o desempenho escolar de estudantes. Desta forma, considera-se que o

ambiente familiar é um fator importante a ser considerado no processo de aprendizagem escolar infantil, de modo que, além da participação e do suporte dos pais nas atividades escolares dos filhos, as suas atitudes e as suas crenças encontram-se igualmente relacionadas com o desempenho escolar das crianças.

Tendo em vista as explicações acerca do tema, pretende-se apresentar a seguir os capítulos que compõem este trabalho. Nesse sentido este trabalho está organizado em seis capítulos. O capítulo 1 expõe inicialmente uma breve discussão da trajetória do fracasso escolar, desde o início da sua história até questões atuais, destacando alguns dados estatísticos para a visualização e análise deste tema no Ensino Fundamental. Dando prosseguimento, são discutidos teoricamente os fatores envolvidos no fracasso escolar e, finalmente, apresentam-se alguns estudos que foram realizados nesta área de conhecimento.

O capítulo 2 faz uma análise de como o ambiente familiar pode intervir no desenvolvimento e no desempenho escolar infantil, mostrando inicialmente uma caracterização do conceito de família, e quais os tipos de famílias que se fazem presentes na sociedade atual. Após estas reflexões, este capítulo discute as relações entre o ambiente familiar com o desenvolvimento infantil e com o desempenho escolar de estudantes.

O capítulo 3 apresenta o levantamento dos estudos que avaliaram a relação entre os aspectos e as condições presentes no ambiente familiar com o desempenho escolar, tendo por base o período de 2000 a 2009. Já o capítulo 4, delineia o estudo, descrevendo os objetivos, os participantes, e os devidos procedimentos para a realização da pesquisa e para a coleta de dados. O capítulo 5 apresenta os resultados da pesquisa e o capítulo 6 discute estes resultados e reflete sobre as considerações finais referentes aos achados desta pesquisa.

Com este estudo, espera-se contribuir para que novos elementos sejam introduzidos no cenário educativo, ressaltando a importância da família no desempenho escolar de estudantes. Espera-se, também, proporcionar à escola e aos profissionais da Educação a oportunidade para melhor conhecer a realidade dos alunos e de sua família e, assim, contribuir para o seu melhor desempenho acadêmico no oferecimento de uma Educação de qualidade.

CAPÍTULO 1 - FRACASSO ESCOLAR: HISTÓRICO E DEFINIÇÕES.

Os problemas na aprendizagem escolar são considerados uma preocupação constante para os profissionais da educação, de modo que, o grande desafio para os pesquisadores da área educacional é investigar e discutir as razões que contribuem para o sucesso e para o fracasso do aluno na escola. Segundo Oliveira e Mello (2001), apesar do baixo desempenho acadêmico ser apenas um dos aspectos do fracasso escolar, ele é um indicador importante do grau de sucesso do complexo processo psicossocial envolvido. Para os autores o modo como as crianças aprendem, o seu desempenho escolar e o valor atribuído aos estudos podem constituir-se em condições de proteção ou de vulnerabilidade para o desenvolvimento mais global da criança.

O baixo desempenho escolar pode acentuar as dificuldades enfrentadas em outras dimensões da vida, num ciclo vicioso que pode provocar problemas comportamentais e emocionais na criança, ou seja, as avaliações negativas que os alunos fazem do seu desempenho escolar podem contribuir para problemas sócios - emocionais, através de sentimentos de incompetência, vergonha, desinteresse e isolamento (Marturano & Loureiro, 2003). Por outro lado, o desempenho escolar favorável possibilita à criança alcançar os padrões esperados para sua idade e seu grupo social, em áreas como; habilidades e responsabilidades sociais, comunicação, independência pessoal e auto-suficiência. O sucesso escolar está relacionado à melhores resultados no processo de desenvolvimento, à superação de dificuldades e ao envolvimento com projetos de vida que potencializem a auto-realização (Oliveira & Mello, 2001).

Dentro da perspectiva postulada por Novaes (1977), os problemas enfrentados pelos estudantes, durante o seu processo de aprendizagem, devem ser entendidos sob enfoque múltiplo considerando os fatores de ordem psicológica, biológica, pedagógica, e também os fatores de ordem social. Segundo a autora, independente de quais sejam as causas associadas às dificuldades na aprendizagem, no geral, o aluno que não consegue um desempenho escolar adequado, pode apresentar uma posição de inferioridade diante dos

outros estudantes, gerando insegurança, bloqueios emocionais, timidez, agressividade e, especialmente, um autoconceito negativo.

A preocupação com o fracasso escolar, considerado como uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda escolar, não é contemporânea (Weiss, 1992). De acordo com a literatura, a preocupação com o baixo desempenho escolar acompanha a história da educação desde o século passado, o estudo sistematizado do fracasso escolar iniciou-se no país a partir da década de 1960, e encontrou seu auge nas décadas de 70 e 80, com o advento da política da universalização do Ensino Fundamental (Corrêa, 2001).

Com a aplicação desta nova medida na educação brasileira, todos os segmentos sociais passaram a ter acesso à escola. Este fato aumentou consideravelmente os índices de evasão e de repetência nas escolas públicas, o que para alguns autores passou a ser considerada como a “crise das escolas públicas”. Esta nova medida, proporcionou uma mudança nestas escolas, que estavam preparadas para atender a uma pequena parcela da sociedade, e teriam que atender a um número muito maior de crianças, e sem a estruturação de uma escola elitista e seletiva, esta nova escola deparou-se com um novo desafio, o de oferecer a todos esses alunos uma educação de qualidade (Corrêa, 2001; Barroso, 2008).

Segundo Barroso (2008), a “crise da escola pública” acompanha a Educação nacional desde a década de 70. A “crise da escola”, para as consciências progressistas, residia no seu anacronismo, no seu apego ao passado. Para os conservadores, a crise era produto da sua massificação, da presença nos bancos escolares de uma população culturalmente despreparada para freqüentá-la e cumprir as suas exigências. Para uma esquerda ortodoxa, a crise era intrínseca à escola burguesa, reprodutora de desigualdades sociais e inculcadora de ideologias estranhas aos "interesses históricos" dos trabalhadores. Desta forma, existiam diversos olhares sobre a "crise da escola", todos buscavam compreender ou simplesmente justificar as causas dos altos índices de evasão e repetência que estiveram presentes durante um longo tempo, e até durante alguns anos atrás, no âmbito da educação nacional.

Diversas propostas foram implementadas no decorrer das décadas, todas elas visando à diminuição da evasão e da repetência. Recentemente, o governo federal

implantou o Regime de Progressão Continuada, incorporado no ano de 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB dá autonomia aos Estados e aos Municípios para organizar o ensino em ciclos, de adoção não-obrigatória, e para implantar a Progressão Continuada, afirmando: "§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em dois ciclos; § 2º Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada" (LDB 9394/ 96). Os dados do Ministério da Educação (MEC), e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relativos ao ano de 2002 revelaram que, do universo de escolas brasileiras, 10,9% adotaram a organização em ciclos. Na região Sudeste, nada menos que 37,4% dos estabelecimentos de ensino também optaram por esse modelo.

No Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação (SEE), seguindo as orientações da Lei Federal (LDB/96), desencadeou, no ano de 1997, uma série de mudanças visando à melhoria da qualidade do ensino. Com o objetivo de diminuir o índice de alunos que apresentavam um baixo rendimento escolar, foram implantados os trabalhos em ciclos, a flexibilidade do currículo e um sistema especial de avaliação escolar. Segundo a Coordenadoria de Ensino, com a implementação da progressão continuada, os alunos não seriam mais reprovados ao final das diferentes séries e, em caso de necessidade, seriam atendidos nas escolas em programas especiais de recuperação contínua e paralela. Com o intuito de se evitar a evasão escolar e favorecer a promoção do aluno, investe-se em aulas de reforço e acompanhamento individual das dificuldades escolares.

De acordo com Fregoneze (2000), essa iniciativa do governo buscou efetuar o trabalho escolar independente das notas dos alunos; os boletins e notas bimestrais não foram mais considerados as formas básicas de avaliação, a avaliação formativa fundamentada nos pareceres descritivos no final de cada bimestre, passaram a substituir as notas e os conceitos. As expressões habituais de aprovação e reprovação perdem o sentido diante desta nova estrutura, que passa a valorizar os conceitos de progressão, aprendizagens diferenciais e desenvolvimento global. Conforme a LDB 9396/96, e o Regime de Progressão Continuada, o professor deverá avaliar o desempenho do aluno periodicamente, e o aluno deverá concluir no máximo em 10 anos o Ensino Fundamental. A possibilidade

de reprovação dos alunos no Ensino Fundamental restringiu-se ao término de cada ciclo (4ª e 8ª séries) e à frequência inferior a 75%, em qualquer ano dos ciclos.

Desta forma, a Progressão Continuada prevê o acompanhamento contínuo da aprendizagem com reforço e recuperação para sanar dificuldades e defasagens dos alunos. Os conteúdos e os objetivos de cada série devem ser mantidos dentro dos ciclos na Progressão Continuada, sendo necessária uma série de reforços paralelos e contínuos. O aluno deverá avançar com o seu grupo-série até o final de cada ciclo, no qual deverá ter atingido um patamar de aprendizagem e, ao final de cada ciclo, se o aluno não atingiu os objetivos propostos, deverá ficar retido por um ano para reforço das dificuldades de aprendizagem (CEE, 1997). Para Nedbajluk (2006), esta nova organização tem sido defendida por estruturar os tempos e espaços escolares respeitando o ritmo e o processo de aprendizagem dos alunos e preservando sua auto-estima diante da eliminação da cultura da repetência. Em sua análise, o termo ciclo, na Progressão Continuada, deve ser um Ciclo de Formação, considerando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno e trabalhando a partir dele.

Diante desses objetivos e da diversidade de como os Ciclos de Progressão Escolar têm sido implantados nas redes de ensino no Brasil, duas críticas se destacam nas pesquisas analisadas quanto ao seu delineamento no Estado de São Paulo: a opção de organização do Ensino Fundamental em dois ciclos e a ausência de uma proposta de reorientação curricular. Para Freitas (2000) a possibilidade de se atingir o objetivo anunciado pela SEE-SP (1997), é questionável, de forma que, eliminar a cultura da repetência requer a necessidade de se instituir uma reorientação curricular na tentativa de construir uma ampla discussão, nas escolas, sobre os tempos e espaços do processo ensino-aprendizagem, visando responder ao problema da diversidade cultural dos educandos frente à cultura escolar hegemônica.

Steinvascher (2000 e 2003) sugere que a opção por dois ciclos teria se pautado mais em razões políticas do que pedagógicas. Para estes dois autores, essa organização resgata a antiga divisão entre primário e ginásio, podendo, a reprovação na 4ª série, constituir-se como um “novo exame de admissão”. Outro aspecto discutido por eles é quanto à qualidade

do ensino nas escolas, que aprova os estudantes sem que eles alcancem o conteúdo pedagógico necessário para a sua série escolar.

De acordo com a pesquisa realizada por Freitas (2000) para os professores a preocupação com a implantação dos Ciclos de Progressão Escolar está centralizada na questão da reprovação e não na discussão da reorganização do tempo e do espaço no âmbito escolar. O que se destaca é a preocupação com a restrição da possibilidade de reprovação dos alunos, associando a progressão continuada à promoção automática, sendo que, na apreciação dos professores, o objetivo da SEE-SP era reduzir os índices de evasão e reprovação e economizar recursos. Para Viégas (2002) os educadores, consideram as novas estatísticas um “faz de conta”, expressando uma nova forma de exclusão dos alunos.

A implantação dos Ciclos de Progressão Escolar previsto no Regime de Progressão Continuada tem o objetivo de promover a aprendizagem de acordo com o tempo e o desenvolvimento do aluno, na tentativa de diminuir suas dificuldades por meio de um acompanhamento individual e do reforço escolar (Nedbajluk, 2006). Entretanto, no âmbito escolar este objetivo ainda está muito distante de ser atingido. O baixo desempenho escolar dos alunos ainda é o centro da discussão dos professores, pouco são os estudantes que atingem os objetivos pedagógicos a cada ano, e o que se tem observado é que muitos ainda demonstram dificuldades básicas na escrita e na leitura.

A garantia da educação básica para todas as crianças e os jovens foi subsidiada pelos planos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entretanto apesar desta conquista, ainda, nos deparamos com resultados muito aquém do esperado e do desejado em relação à leitura e a escrita.

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílio (PNAD), que foram divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2007, a taxa de literacia da população brasileira foi de 90%, o que significa que 14,1 milhões de pessoas (10% da população) ainda são analfabetas no país. Já o analfabetismo funcional, atingiu 21,6% da população. Segundo Moreira (2003), o analfabetismo funcional é a denominação dada à pessoa que, mesmo com a capacidade de decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças e textos curtos e os números; não há desenvolvimento da habilidade de interpretação de textos e de fazer as operações matemáticas. Embora a

demanda escolar tenha apresentado resultados significativos com referência as matrículas dos estudantes na Educação Básica, ainda podemos encontrar, na sociedade atual, indicadores do baixo rendimento escolar, como é o caso destas pessoas que se enquadram no analfabetismo funcional. De acordo com os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), o resultado do Censo Escolar do ano de 2007, demonstrou que, no Brasil, foram mais de 52 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica. Diante desse dado é possível considerar que apesar do número de matrículas na Educação Básica serem representativa no país, os resultados, relativos à aprendizagem escolar, ainda estão muito abaixo do esperado com relação ao desempenho na leitura, na escrita e na matemática dos estudantes.

Outra característica importante, com relação aos dados da escolarização dos alunos é a defasagem escolar, que de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2005), a partir dos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no Brasil, a população de 15 anos de idade ou mais tem em média 6,8 anos de estudo. Os dados estatísticos referentes a primeira série (2º ano), indicam que quase 17% das crianças têm 9 anos de idade ou mais, enquanto na oitava série (9º ano) os estudantes têm 16 anos de idade ou mais, representando um percentual de 38% (IBGE, 2005). Dados alarmantes em relação à defasagem escolar demonstram que os estudantes frequentam cada uma das oito séries do Ensino Fundamental com idade superior a recomendada em até dois anos, de forma que a defasagem escolar se agrava a cada ano em que se avança no percurso escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9396/96), estipula que os estudantes, ao final de oito anos de estudo, tenham completado o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito. Entretanto, apesar do percentual de matrículas terem aumentado nas escolas, atingindo quase a sua totalidade, as crianças que têm mais de 10 anos, têm em média apenas 6,9 anos de estudo, segundo os dados expostos acima e de acordo com o IBGE (2005). Apesar de 97% dos estudantes na faixa etária de 6 a 14 anos estarem matriculados no Ensino Fundamental, os dados com referência ao seu rendimento acadêmico e sua idade escolar ainda são preocupantes.

Nesse sentido, apesar de todos os esforços políticos e sociais para a melhoria da qualidade da educação, pode-se verificar que a aprendizagem não vem ocorrendo de forma eficiente para a grande maioria dos alunos. De acordo com Bossa (2002), o fracasso escolar ainda se impõe de forma alarmante e persistente. Segundo a autora, embora muito se tenha estudado e discutido sobre os problemas da educação brasileira, e se tenha ampliado o número de vagas, ainda não foi desenvolvida uma ação prática e eficiente para garantir e prover a melhoria do sistema escolar brasileiro.

Com relação à avaliação do desempenho escolar dos estudantes, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolveu o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que desde 1996 vem avaliando sistematicamente a Educação Básica no Estado. Os dados de língua portuguesa do SARESP (2007) mostram que, em comparação ao desempenho dos alunos da rede estadual de São Paulo no SAEB 2005 (avaliação federal no Estado), todas as séries tiveram crescimento nas médias. Em todas as séries avaliadas pelo SARESP (2007), os resultados indicaram melhora com relação ao desempenho dos alunos em língua portuguesa. Já com relação aos dados referentes ao desempenho dos estudantes em matemática, os dados revelaram pouca variação positiva (SARESP, 2007).

Entretanto, apesar dos resultados do SARESP (2007) indicarem uma melhora no rendimento escolar dos estudantes da Educação Básica, o que tem sido apontado nas falas dos professores é que os alunos apresentam um nível de rendimento escolar muito inferior ao esperado, casos daqueles que finalizam a 4ª série do Ensino Fundamental sem apresentar as habilidades básicas de leitura e o domínio das operações matemáticas. Desta forma, esse rendimento escolar insatisfatório, principalmente nas escolas públicas, tem mobilizado a preocupação de muitos educadores que, assinalam para o grande número de alunos que concluíram os ciclos com um nível de aquisição, do conteúdo pedagógico, muito inferior aos padrões definidos pela escola.

Embora as diferentes medidas adotadas pela política educacional brasileira se proponham suprimir a problemática do fracasso escolar, sabe-se que a sua superação não pode ocorrer apenas com essas medidas governamentais, mas que é necessário, como

afirma Sisto e Martinelli (2006), que se possam compreender os pressupostos teóricos e históricos que o originaram, bem como suas causas, que necessitam ser explicadas para que se possa caminhar na busca da sua superação. Sendo assim, continuando este trabalho, será apresentada a seguir uma reflexão teórica sobre as causas do fracasso escolar.

1.1 Fatores associados ao Fracasso Escolar

De acordo com a literatura especializada, as causas do fracasso escolar prevaleceram, em momentos distintos, fundamentadas nas concepções oriundas da área médica, da psicologia e da antropologia, sendo que, o objetivo comum foi a localização das causas do fracasso escolar, quando na realidade sabe-se hoje ser esta uma questão complexa, cujas razões são múltiplas e diversas.

Por meio dos trabalhos de Binet e Simon em 1904, a ênfase das pesquisas foi no desenvolvimento de instrumentos de diagnóstico e na recuperação de crianças com dificuldade em aprender. Com isso, o fracasso escolar passou a ser associado ao déficit intelectual, ou seja, a um baixo QI. A inteligência e a aprendizagem passaram a ser inter-relacionadas, de forma que os testes de inteligência passaram a predizer a possibilidade de sucesso ou de fracasso escolar dos alunos. As causas do baixo desempenho escolar estiveram focadas unicamente no aluno, até esse momento, de modo que, foram primeiramente relacionadas às causas orgânicas e físicas e sucessivamente relacionadas à inteligência do aluno (Marchesi & Perez, 2004).

A partir de 1940, com base nas contribuições da antropologia cultural, o fracasso escolar passa a ser relacionado aos alunos de camadas populares, sendo que as deficiências e as privações culturais passam a ser as causas do baixo desempenho escolar. Durante este período, considerou-se que o ambiente carente em que viviam estas crianças era o gerador das deficiências cognitivas, psicomotoras, perceptivas, afetivas, emocionais e de linguagens, que as impediam de terem um melhor desempenho. Diante deste contexto, o fracasso escolar teve suas causas relacionadas apenas ao aluno pobre e nas precárias condições do seu ambiente. Vale ressaltar que, até a década de 80, entre todas as teorias que

surgiram para explicar o fracasso escolar nenhuma ainda apontava relações com os aspectos relacionados ao contexto escolar. (Marchesi & Perez, 2004)

Desta forma, observa-se, na análise da literatura, que a culpa pelo fracasso escolar esteve por muito tempo presente no aluno, sendo considerado um problema individual, atribuindo-se aos fatores físicos, orgânicos e intelectuais (Marchesi & Perez, 2004). Posteriormente, os fatores sociais passaram a determinar o fracasso escolar, de modo que, os alunos provenientes de ambientes mais carentes estavam pré-determinados a fracassarem na escola (Patto, 1996). Atualmente, as pesquisas apresentam uma visão mais interdisciplinar sob o fracasso escolar, buscando compreender as diversas relações existentes entre o baixo desempenho escolar e as variáveis cognitivas, sociais, emocionais, familiares e intra-escolares.

De acordo com Medeiros (1979), em seu trabalho acerca do sucesso e do fracasso escolar, são três os contextos que se relacionam com o rendimento escolar: o contexto ambiental, o contexto psicológico e o contexto metodológico. O contexto ambiental é caracterizado pelos fatores referentes ao nível socioeconômico e suas relações com a ocupação dos pais, número de filhos, escolaridade dos pais e repetência. No contexto psicológico, a autora destaca os fatores relacionados com a organização familiar, como ordem de nascimento dos filhos e nível de expectativa dos pais, bem como as relações destes sujeitos com a agressão, auto-estima, isolamento, desatenção e não concentração. E o contexto metodológico, que é relacionado aos fatores focados no conteúdo ensinado pelas escolas. Para a autora, estes três contextos se inter-relacionam na conexão tanto com o sucesso quanto com o fracasso escolar.

Já para Gouveia (1981), o fenômeno do fracasso escolar tem as suas causas nos mecanismos intra-escolares como os aspectos estruturais, funcionais e a dinâmica interna da instituição escolar. Sawaya (2002) considera que dentre os fatores intra-escolares pode-se considerar também a precariedade das condições materiais, administrativas e pedagógicas das escolas públicas do Ensino Fundamental, a formação e as condições de trabalho do professor, os materiais pedagógicos utilizados e suas precárias condições de funcionamento e instabilidades burocráticas, legais e institucionais.

Ao realizar um levantamento das pesquisas sobre o fracasso escolar, Ngelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), apresentaram três concepções que norteiam o tema destas pesquisas. A primeira vertente parte do princípio de que o fracasso escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de "problemas emocionais". Entende-se que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência e agressividade, que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar. Segundo as autoras, não se trata da tese tradicional de que as crianças das classes populares têm rendimento intelectual baixo por carência cultural, mas de afirmar uma inibição intelectual causada por dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes.

Outra perspectiva abordada pelas autoras é a que concebe o fracasso escolar como efeito de métodos de ensino inadequados ou de falta de domínio da técnica correta pelo professor. Permanece nessas pesquisas o pressuposto de que as crianças das classes populares demonstram maiores dificuldades de aprendizagem, mas o foco muda de lugar, ou seja, não se localiza nos problemas individuais dos alunos, mas na metodologia de ensino e na experiência do professor.

Por fim, a última vertente enfatiza a dimensão política da escola. O foco, entretanto, incide nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na prática da escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer e, portanto, desvalorizar a cultura popular. Desta forma, para as autoras as pesquisas sobre o fracasso escolar estão fundamentadas em três concepções, que fazem referência aos “problemas emocionais” do aluno, portador de uma organização psíquica imatura, às técnicas inadequadas de ensino e, também, à política da escola, que é estruturada com base em uma cultura dominante, o que prejudica o aluno da classe popular.

De acordo com Sisto (2001a), a literatura tem apontado vários aspectos como possíveis causas para o fracasso escolar, que podem estar localizados no indivíduo, na sala de aula, na formação de professores, nas técnicas, nos tipos de recursos para ensinar, entre outros. Pode-se afirmar que o fracasso escolar ocorre devido a situações internas e externas

ao indivíduo. Dentre os fatores externos encontramos os de ordem pedagógica, institucional, familiar e social, e dentre os elementos internos destacam-se os de ordem cognitiva, como a inteligência, os de ordem afetiva e emocional. Segundo Marchesi e Perez (2004), à medida que progridem os estudos nas diferentes áreas, surgem descrições mais sofisticadas e detalhadas das causas do fracasso escolar.

Os fatores de ordem emocional e afetiva estão relacionados ao sucesso e ao fracasso escolar desde a década de 1990, e atualmente ganharam força nas recentes pesquisas. Segundo Martinelli (2001), o aspecto afetivo é um elemento importante a ser considerado no processo de aprendizagem dos indivíduos, uma vez que os estados afetivos interferem no desenvolvimento e no desempenho cognitivo. Para a autora as condições afetivas são importantes para se entender o fracasso escolar, as pesquisas têm relacionado a cognição aos sentimentos que os indivíduos possuem de si mesmos, como seu autoconceito, os traços de personalidade e também a motivação do aluno. Os fatores motivacionais dos alunos são considerados condições afetivas importantes para se entender o fracasso escolar, sendo que possibilitam justificar ou esclarecer o baixo desempenho escolar do aluno na escola, frente a sua falta de interesse pelos estudos.

Ainda com relação aos fatores de ordem interna ao indivíduo, podem-se considerar os fatores de ordem orgânica, como a subnutrição e o baixo peso. Macedo (1979) analisou em seu estudo que, a desnutrição nos primeiros anos de vida da criança pode interferir no seu desenvolvimento e no seu futuro desempenho escolar, da mesma forma as crianças com peso muito abaixo do normal podem apresentar, em longo prazo, um baixo desempenho escolar, como também, transtorno e déficit de atenção e hiperatividade.

Já aos fatores de ordem externa ao indivíduo, apontadas como causas do fracasso escolar, destacam-se os fatores extras - escolares e intra- escolares. Dentre os fatores intra-escolares, considera-se a distância cultural entre a escola pública e a sua população como uma das causas do fracasso escolar, ressaltando a inadequação do material didático utilizado. A escola sofre um descompasso em relação à população atendida, de forma que os conteúdos curriculares adotados pelos profissionais não se enquadram no perfil dos alunos. Os alunos das camadas populares apresentam, ao ingressar na escola, um repertório

inicial diferente do esperado, além de um ritmo mais lento em relação a um aluno médio, que é o tipo de aluno idealizado ao se desenvolver os livros e os métodos de ensino (Leite, 1982). Conforme Sisto e Martinelli (2006), a escola toma como referência a classe média no seu planejamento escolar e, dessa forma, a clientela menos favorecida é ignorada, recaindo novamente, no aluno, a culpa pelo fracasso escolar.

Outro fator intra-escolar relacionado com o fracasso escolar é a formação dos professores que se torna um obstáculo para o bom desempenho dos alunos de classes desfavorecidas, já que esta formação restringe-se a um suposto modelo de aluno ideal. Além disso, a formação prática do professor é insuficiente e irrelevante para a realidade que ele encontrará nas escolas públicas (Leite, 1988). De acordo com Patto (1996), o agravamento deste problema ocorre devido ao fato dos professores mais novos e menos experientes assumirem as classes com os alunos que apresentam maiores dificuldades. Outra questão é sobre a rotatividade dos professores que tem apresentado correlação significativa com o fracasso escolar de estudantes (Rosenberg, 1981). Com relação a estes fatores intra- escolares vale ressaltar que para o professor esta questão é de difícil compreensão, estudos indicam que os educadores ao tratar o tema do fracasso escolar tendem a considerar os fatores extra-escolares, ou os fatores internos ao estudante como os principais responsáveis pelo baixo desempenho escolar dos alunos (Leite, 1988).

Considerando as práticas escolares, percebe-se que os fatores relacionados à interação entre o professor e o aluno estão, também, relacionados ao fracasso escolar. As ameaças, os castigos e as punições são comportamentos que podem inibir as manifestações espontâneas dos alunos, comprometendo o seu desempenho escolar (Andrade, 1990). Por outro lado, o resultado do estudo realizado por Nunes (1996) revelou que o fracasso escolar no Ensino Fundamental está relacionado às condições estruturais das instituições de ensino, ao diagnosticar fatores intervenientes como construções inacabadas e mal conservadas, equipamentos escolares em estados precários, além do baixo salário dos docentes, formação e atualização continuada inexistente ou inadequada.

Marchesi e Gil (2004) destacam a parte de responsabilidade do sistema educacional no fracasso escolar do aluno. Para os autores, os recursos existentes, o incentivo aos

professores, a flexibilidade do currículo e os programas disponíveis para atender os alunos com baixo desempenho são condições gerais para proporcionar uma resposta adequada dos estudantes frente aos objetivos educacionais estabelecidos para o Ensino Fundamental, categorias inexistentes nos projetos educacionais e na prática educacional. Para as autoras, diante desta realidade, a escola deve refletir sobre a origem e as conseqüências do fracasso escolar, assumir a responsabilidade diante de um ensino de qualidade, estabelecendo uma organização com base em um planejamento compartilhado entre todos os profissionais e os pais dos estudantes, oferecendo um ambiente favorável e, assumindo a construção de um projeto eficiente no acompanhamento do progresso escolar do aluno.

O papel do professor, suas crenças, sua falta de motivação, a inadequação do material didático, a ineficácia da formação do professor, a falta de uma estrutura física de qualidade nas instituições e a presença de um sistema educacional impotente, no que diz respeito à atenção oferecida às crianças das camadas populares, são fatores intra- escolares relacionados ao desempenho escolar dos estudantes. Já os fatores extra-escolares relacionam-se com a realidade sócio-econômica dos alunos e com o seu ambiente familiar. O contexto familiar e o contexto socioeconômico parecem contribuir com bastante força na compreensão das dificuldades escolares (Marchesi & Perez, 2004).

Com relação aos fatores extra-escolares, os estudos têm demonstrado preocupação com relação à educação, ocupação e nível de escolaridade dos pais, a renda familiar e o nível socioeconômico baixo, de forma que, estas questões podem ocasionar o fracasso escolar de estudantes (Leite, 1988). Desta forma, estes estudos têm enfatizado a importância da relação sócio-econômica e familiar dos alunos frente ao seu desempenho acadêmico. Entre os fatores extra-escolares, tanto a organização da sociedade como a da família pode ser o ponto de partida de ações direcionadas à melhoria dos resultados educacionais (Pereira & Williams, 2008).

Em muitos casos de fracasso escolar ou de rendimento abaixo da real capacidade do aluno, é possível notar o impacto que os comportamentos e as crenças dos pais têm sobre o mesmo (Freitas, Zamberlan & Fukahori, 2001; Gottman & DeClaire, 2001; Hallahan & Kauffman, 2000). Pesquisas demonstram que o ambiente do lar é uma influência

importante para o desenvolvimento cognitivo da criança (Okagaki & Sternberg, 1991), sendo que alguns recursos presentes no ambiente familiar (estruturação de regras e rotinas no lar, estímulo da autonomia, clima emocional familiar positivo, envolvimento dos pais nas atividades escolares dos filhos e a oferta de atividades sociais e culturais enriquecedoras) favorecem o bom desempenho escolar, a sociabilidade em sala de aula, a auto-regulação e a percepção de controle por parte da criança (Marturano & Loureiro, 2003).

Em síntese, observa-se que o fenômeno do fracasso escolar é muito complexo, frente aos inúmeros fatores evidenciados anteriormente para determiná-lo. Desta forma, muitos foram os aspectos considerados para explicá-lo partindo da área médica, da psicologia e da antropologia, e por volta dos anos 80, do papel da escola. Atualmente, a literatura aponta diversos fatores relacionados as causas do fracasso escolar que são internos e externos ao indivíduo, como já mencionados, e muitos estudos têm sido realizados com o intuito de ajudar a esclarecer o problema do baixo desempenho escolar, e o conseqüente fracasso escolar. Diante deste contexto, os principais achados destes estudos serão apresentados a seguir.

1.2 Pesquisas sobre o Fracasso Escolar

O levantamento bibliográfico referente às pesquisas sobre o fracasso escolar foi realizado utilizando os descritores: fracasso escolar, desempenho escolar e dificuldade de aprendizagem e teve por base o período de 2000 a 2009. As base de dados utilizadas foram PePSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia) e SciELO (Scientific Electronic Library Online), sendo selecionados apenas os artigos nacionais. As pesquisas encontradas foram organizadas em dois grupos, o primeiro grupo faz referência à relação do fracasso escolar com os fatores internos ao indivíduo, destacando os estudos que avaliaram o fracasso escolar com as variáveis de ordem afetiva (autoconceito, depressão, auto-eficácia, problemas emocionais e motivacionais), cognitiva e orgânica. O segundo grupo faz referência a relação entre o fracasso escolar e os fatores externos ao sujeito, apresentando

os estudos que avaliam os aspectos do ambiente escolar. Desta forma, pretende-se apresentar as diferentes problemáticas de estudos realizados com referência ao tema aqui abordado.

Dentre os estudos que investigaram a relação entre o desempenho escolar e o autoconceito de alunos do Ensino Fundamental está o de Carneiro, Martinelli e Sisto (2003), cujo objetivo foi verificar se há diferenças significativas entre os níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal de crianças do Ensino Fundamental. Participaram deste estudo 277 estudantes, de ambos os sexos, com idades entre 9 e 10 anos, regularmente matriculados na 3ª série. Os resultados apontaram que a dificuldade de aprendizagem na escrita está significativamente relacionada com o autoconceito geral e com o escolar, indicando que conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita diminui o autoconceito. Os autores ressaltam que o fato da criança ir mal na escola nem sempre interferirá em seu autoconceito dentro de sua família, nas suas relações sociais mais amplas, visto que as relações e vivências que se estabelecem nesses outros contextos também são muito importantes.

Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003), realizaram um estudo com o objetivo de avaliar o autoconceito de estudantes com dificuldades de aprendizagem e com crianças sem dificuldade de aprendizagem. Participaram do estudo 58 crianças da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, provenientes de escolas públicas. Os resultados demonstraram que as crianças com dificuldades de aprendizagem, apresentaram um autoconceito significativamente mais negativo do que as crianças sem dificuldade de aprendizagem.

Nesta mesma direção, o estudo realizado por Cunha, Sisto e Machado (2006), objetivou discutir as possíveis correlações estabelecidas entre o autoconceito e a dificuldade de aprendizagem na escrita de 300 crianças de 2ª, 3ª e 4ª séries. Os resultados deste estudo indicaram uma correlação negativa entre o autoconceito social e a dificuldade de aprendizagem na escrita, em meninos da 2ª série, entre o autoconceito social e a dificuldade de aprendizagem na escrita, em meninos da 3ª série, e entre o autoconceito familiar e a dificuldade de aprendizagem na escrita, em meninas da 4ª série.

Os mesmos pesquisadores Cunha, Sisto e Machado (2007) realizaram um segundo estudo que teve o objetivo de discutir as relações entre o reconhecimento de palavras e o autoconceito de 300 crianças de 2^a, 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental. As correlações foram encontradas entre as medidas de autoconceito e reconhecimento de palavras com relação ao autoconceito social e pessoal, de forma que, as meninas da 2^a série demonstraram um autoconceito pessoal elevado quando acertavam a grafia das palavras.

De acordo com estes resultados, apresentados anteriormente, pode-se considerar que as crianças com dificuldades de aprendizagem são caracterizadas por um autoconceito geral mais negativo que as crianças sem dificuldades.

Já com relação ao senso de auto-eficácia, outro constructo afetivo analisado nas pesquisas referentes ao desempenho escolar, destaca-se o estudo realizado por Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) que teve como objetivo avaliar aspectos do desempenho acadêmico de crianças, relacionando indicadores da produção e do comportamento orientado para aprendizagem com indicadores de percepção do senso de auto-eficácia. Participaram deste estudo 52 crianças, de ambos os sexos, na faixa etária de 8 a 12 anos, alunos de 1^a a 4^a séries, divididas em: 26 crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem, encaminhadas para atendimento psicológico e 26 crianças com bom desempenho acadêmico, avaliados pelo Teste de Desempenho Escolar (TDE). Os resultados indicaram que as crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem, quando comparadas às crianças com bom desempenho, apresentaram diferença estatisticamente significativa quanto à produção de atividades de qualidade média e quanto ao comportamento, demonstrando baixa capacidade de organização, atenção, iniciativa, decisão, comunicação e interação espontânea e um baixo senso de auto-eficácia.

Rodrigues e Barrera (2007) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar a relação entre a percepção de auto-eficácia e o desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. Participaram desta pesquisa 34 alunos da 4^a série, de ambos os sexos, que responderam a um questionário para avaliação da auto-eficácia. Também foi realizado um levantamento do desempenho escolar dos participantes e calculada a correlação entre essas medidas. As correlações obtidas indicaram associação positiva significativa entre a auto-

eficácia e o desempenho escolar, ou seja, quanto maior a auto-eficácia do aluno melhor foi o seu desempenho escolar.

A pesquisa realizada por Martinelli e Borges (2006) investigou as relações entre o desempenho na escrita e a força do ego. A amostra foi composta por 100 crianças, de ambos os sexos, com idades entre 9 e 13 anos e que cursavam a 3^a série do Ensino Fundamental de uma escola pública. Os participantes foram classificados em três grupos, os de ego fragilizado, os de ego moderado e os de ego forte. Os resultados mostraram haver uma correlação negativa entre a força do ego e o desempenho na escrita, bem como indicaram que o grupo considerado com ego fragilizado, teve um desempenho inferior na produção escrita quando comparado ao grupo com ego forte.

Dell'Aglio e Hutz (2004) realizaram um estudo que teve o objetivo de investigar a relação entre a depressão e desempenho escolar em 215 crianças e adolescentes, de ambos os sexos, de 7 a 15 anos, de escolas públicas divididas em dois grupos. Um grupo de participantes (n=105) estava abrigado em instituições governamentais de proteção especial e o outro (n=110) morava com a família e freqüentava as mesmas escolas. Os resultados do CDI indicaram uma média mais alta entre as meninas e no grupo institucionalizado. Foi encontrada uma correlação negativa entre o CDI e o desempenho escolar. As meninas apresentaram uma média mais alta no desempenho escolar e as crianças institucionalizadas uma média mais baixa.

Nesse mesmo sentido, Cruvinel e Boruchovitch (2004) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar a relação entre os sintomas de depressão e o rendimento escolar e as estratégias de aprendizagem de 169 alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública, de ambos os sexos e com idade variando de 8 a 15 anos. Os resultados deste estudo sugeriram a existência de diferenças significativas entre rendimento escolar em matemática e sintomas depressivos, e uma correlação significativa e negativa, também foi encontrada entre os sintomas de depressão e o repertório de estratégias de aprendizagem dos participantes.

Os problemas emocionais e o erro na escrita de alunos da 2^a série do Ensino Fundamental foram investigados por Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006). Participaram

deste estudo 88 alunos de uma escola pública. Os resultados indicaram diferenças significativas entre o total de erros por palavras em função da intensidade de problemas emocionais. Segundo os pesquisadores, as crianças com problemas de aprendizagem apresentaram-se ansiosas e com pobre autoconceito, demonstrando certos sentimentos de inadequação e culpa relacionada a impulsos agressivos, a dificuldade de comunicação e timidez.

Martinelli e Genari (2009) realizaram uma pesquisa que teve como objetivo investigar a existência de possíveis relações entre as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico de alunos do Ensino Fundamental, bem como verificar se diferentes níveis de desempenho acadêmico apresentam diferentes padrões motivacionais. Participaram do estudo 150 alunos entre 9 e 12 anos de idade de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, que cursavam a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que na 4ª série ocorreu uma correlação significativa e positiva em relação à motivação intrínseca e o desempenho acadêmico, revelando que quanto maior a motivação intrínseca, melhor o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos.

Em outra direção, o estudo de Schiavoni e Martinelli (2005), investigou se crianças com diferentes níveis de dificuldade de aprendizagem em escrita diferem no que se refere a percepção de expectativas de seus professores a respeito das mesmas. Participaram do estudo 138 crianças entre 9 e 10 anos de idade de duas escolas públicas. Os resultados indicaram a existência de diferenças entre a percepção dos alunos sobre as expectativas a respeito deles, nos diferentes níveis de dificuldade de aprendizagem, de forma que, as médias de percepção foram menores para os níveis mais altos de dificuldade de aprendizagem na escrita.

Com base nestes estudos, pode-se considerar que o processo de aprendizagem escolar está relacionado com os fatores internos ao indivíduo e de acordo com os resultados destas pesquisas; o autoconceito, a depressão, o senso de auto-eficácia, os problemas emocionais e motivacionais do aluno são fatores que demonstraram relação com as dificuldades de aprendizagem e com o desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental.

No segundo grupo de pesquisas que analisaram o fracasso escolar com os fatores externos ao indivíduo, destacam-se as que avaliaram o ambiente escolar. O estudo realizado por Salles e Parente (2007) teve como objetivo investigar a relação entre o desempenho em leitura e escrita de palavras e de textos de 110 crianças da 2ª série de escolas públicas e o julgamento do professor sobre tais habilidades. Foram encontradas correlações significativas entre o desempenho dos alunos e a percepção do professor sobre essas habilidades. A avaliação do professor sobre a competência em leitura do aluno ao final do ano letivo mostrou-se um fator sensível na determinação de diferenças no desempenho dos alunos.

Pesquisas realizadas na área das políticas públicas governamentais, ligadas à melhoria da qualidade de educação, evidenciam alguns aspectos importantes para se refletir sobre o fracasso escolar. Com base nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, Ferrão, Beltrão e Santos (2002) compararam as notas, obtidas no SAEB, dos alunos matriculados em escolas seriadas com os resultados dos alunos matriculados em escolas organizadas em ciclos. Eles concluíram que, com exceção da Região Sul, escolas organizadas em ciclos obtiveram resultados piores quando comparados com escolas seriadas. De acordo com Ferrão; Beltrão; Santos (2002), a média de proficiência de alunos de escolas seriadas era 30 pontos acima da média em relação aos alunos de escolas com promoção automática.

O trabalho de Gomes (2005) teve como objetivo efetuar um balanço das experiências de desseriação escolar no Ensino Fundamental no Brasil, nos últimos quinze anos, por meio da análise de pesquisas nacionais, na tentativa de responder se tais experiências têm contribuído para melhorar o desempenho dos alunos ou, ao contrário, para a queda do aproveitamento discente. Os resultados mostraram que diferentes experiências de desseriação podem apresentar riscos e desvantagens, não foram encontradas evidências de que a desseriação rebaixe significativamente o aproveitamento discente, nem indicações de que a mesma o eleve.

Dias e Enumo (2006) avaliaram os efeitos de um programa de criatividade em alunos da segunda e terceira séries de uma escola pública, com dificuldades de

aprendizagem, por combinação de procedimentos tradicional e assistido, nas áreas acadêmica, cognitiva e de criatividade. Os grupos foram divididos considerando o desempenho escolar no TDE e WISC, sendo um deles submetido a um programa de criatividade por três meses. O grupo submetido ao programa melhorou em criatividade verbal no pós-teste enquanto o outro grupo melhorou em flexibilidade. Este resultado demonstrou a importância das escolas considerarem em seus projetos pedagógicos a inclusão de programas e projetos extracurriculares, que auxiliem o aluno a desenvolver suas capacidades e habilidades.

Com relação aos fatores externos, pode-se considerar que a participação dos professores, a relação entre professor - aluno, a qualidade dos programas escolares e a implantação das políticas públicas presentes na rede de ensino estão relacionados com o desempenho escolar do estudante. Os estudos apresentados neste capítulo revelam como a dificuldade de aprendizagem e o conseqüente fracasso escolar vem sendo pesquisado. Para os profissionais da Educação esta diversidade de variáveis relacionadas ao baixo desempenho acadêmico, torna-se um problema e ao mesmo tempo um desafio a ser enfrentado. (Aquino, 1997; Corrêa, 2001; Sisto & Martinelli, 2006, Martinelli, 2006).

Ainda com relação aos fatores de ordem externa ao indivíduo, encontram-se aqueles que fazem referência aos aspectos e condições do ambiente familiar. De acordo com a literatura, diversos fatores do ambiente familiar estão relacionados com o desempenho acadêmico de estudantes, dentre estes o baixo nível socioeconômico na família, a exposição da criança à violência intra-familiar, a interação entre pais com os filhos, o envolvimento dos pais na educação dos filhos, a qualidade das práticas parentais e do suporte parental, os recursos materiais e humanos do ambiente familiar e os tipos das crenças e das expectativas dos pais. Os principais resultados destes estudos serão apresentados mais detalhadamente no capítulo a seguir.

As dificuldades escolares são normalmente percebidas primeiramente pelos pais e/ou professores. O professor pode, por exemplo, observar uma criança que possui certa dificuldade em realizar uma determinada atividade, precisando de muito mais tempo para aprender em relação a outros alunos, e os pais por conviverem diretamente com a criança

acumulam uma série de informações sobre o seu desenvolvimento, e se encontram em uma posição privilegiada para detectar os problemas que podem ajudar no diagnóstico e tratamento dos filhos (Sisto, 2001a).

Com isso, acredita-se que o sucesso escolar pode ocorrer com maior probabilidade nas crianças que convivem em ambientes com a presença de adultos que incentivam, organizam e acompanham o seu desempenho escolar. O ambiente familiar é um dos fatores que pode contribuir para o sucesso ou o fracasso escolar. Desta forma, a participação dos pais pode contribuir para melhores resultados no desempenho acadêmico dos alunos.

Este trabalho teve o objetivo de investigar a relação entre o ambiente familiar e o desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. Entretanto não é objetivo deste estudo buscar uma análise causal, mas sim investigar as possíveis relações entre o desempenho escolar de estudantes com as crenças e as atitudes pais. Para dar continuidade a este trabalho será apresentado a seguir o capítulo sobre o ambiente familiar, destacando-se a sua relação com o desempenho escolar de estudantes e com o desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO 2 – AMBIENTE FAMILIAR: NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra família representa um grupo de pessoas aparentadas e que vivem em uma mesma residência, particularmente o pai, a mãe e os filhos. Para Saraceno (1997), baseado em uma concepção sociológica, a família é formada por um grupo social primário que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições. É um grupo de pessoas, ou um número de grupos domésticos ligados por descendência (demonstrada ou estipulada) a partir de um ancestral comum, matrimônio ou adoção. Para o autor, os membros de uma família costumam compartilhar do mesmo sobrenome, herdado dos ascendentes directos, sendo o grau de parentesco a principal característica do grupo familiar.

Bruschini (1990), destaca que a família é unida por múltiplos laços capazes de manter os membros moralmente, materialmente e reciprocamente, durante uma vida e durante as gerações. O autor enfatiza que as ciências sociais, e particularmente a antropologia, definem os laços de sangue como a principal característica da família. Entretanto, para os etnólogos a noção de "sangue" como elemento de unificação familiar deve ser entendida metaforicamente; em muitas sociedades e culturas não-ocidentais a família é definida por outros conceitos que não o de "sangue". Nestes casos, a família poderia assim se constituir de uma instituição normalizada por uma série de regulamentos de afiliação e aliança culturais, aceitos pelos seus membros.

Segundo Petzold (1996), as definições tradicionais de família embasam-se em diferentes critérios, tais como as restrições jurídicas legais, as aproximações genealógicas, as perspectivas biológicas de laços consanguíneos e o compartilhamento de uma casa com crianças. Buscando uma definição de família, o autor faz referência ao que outros autores têm sugerido como um aspecto fundamental ao tentar definir a família, o critério de intimidade, que conseqüentemente, reflete no fato de que mesmo os casais sem filhos podem ser reconhecidos enquanto uma unidade familiar. A partir desta consideração o

autor adota a definição de família como um grupo social especial, caracterizado por intimidade e por relações intergeracionais.

De acordo com Trost (1995), a menor unidade de um grupo é o casal, uma díade ou um par, e em seu entendimento, uma família se forma quando este casal passa a viver em uma mesma casa (coabitação), ou mesmo quando uma criança é criada por um dos pais solteiros. A concepção do autor ainda privilegia a díade enquanto unidade mínima da família, na qual deve ser constituída, pelo menos, por dois adultos, ou por um adulto e uma criança. Esta definição de família inclui os casais que se constituíram legalmente através do casamento civil e/ou religioso, e também os que apenas optaram por morarem juntos, considerando ainda, tanto os casais heterossexuais quanto os homossexuais.

Focalizando a realidade brasileira, no que concerne à definição de família, é interessante recorrer ao que a Constituição Federal estabelece quanto aos princípios fundamentais em relação a instituição familiar. De acordo com a República Federativa do Brasil, reconhece-se como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, ou a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (Brasil,1988). Nota-se que a definição estabelecida na Constituição Brasileira aproxima-se da definição de Trost (1995), todavia, a diferença significativa é quanto a não inclusão, na Constituição, das relações não heterossexuais como unidade familiar.

Apesar da crescente discussão acerca das possíveis definições de família e da busca por um conceito comum, ainda não é possível afirmar que exista uma definição de família, e que seja aceita e adotada consensualmente pelos estudiosos da área, pelas instituições governamentais e pela sociedade (Oliveira, 2007). Contudo, mesmo não havendo uma concordância unânime acerca da definição de família, há que se privilegiar aquelas definições que contemplam as variáveis mínimas, ou básicas, do que se entende por família (união jurídicas legais, aproximações genealógicas e as perspectivas biológicas de laços consanguíneo), pois é a partir destas variáveis que se poderão realizar estudos e pesquisas mais amplos e representativos sobre as relações humanas.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2008), a família experimenta novas formas de organização advindas de um processo

de transformações demográficas, socioeconômicas e culturais, que repercutiram intensamente nas diferentes esferas da vida familiar. Os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio - PNAD (2007) revelaram que o principal eixo de união entre as pessoas que vivem juntas é o laço de consangüinidade, representando 88,6 %, sendo 48,9% do tipo casal com filhos, entretanto esta característica está diminuindo com o passar dos anos nas famílias brasileiras, devido à queda da fecundidade (IBGE, 2007).

A quantidade de membros que compõem as famílias brasileiras tem diminuído consideravelmente. O tamanho das famílias brasileiras, que no século passado era de 4,5 pessoas em média, chegou ao ano 2000 com apenas 3,4 pessoas por grupo familiar. E o índice da família tradicional, composta pelo casal com filhos, baixou de 60%, em 1992, para 55% em 1990 (IBGE, 2008). Ao mesmo tempo em que estas transformações ocorreram, constatou-se um crescimento da proporção de outros tipos de composição familiar, tais como de mulheres sem conjugue e com filhos e de casal sem filhos. Fatores como a mudança de valores culturais dos brasileiros, o declínio da fecundidade e o ingresso das mulheres no mercado de trabalho influenciaram e influenciam essas mudanças.

Com relação à diversidade das estruturas familiares é possível encontrar diferentes grupos que compõem as famílias atualmente. O modelo de família nuclear foi por muito tempo considerado o principal modelo de família (Turner & West, 1998). Baseia-se em uma estrutura que consiste na presença do homem (pai), de uma mulher (mãe), e de seus filhos, biológicos ou adotados. As transformações que vêm ocorrendo no ambiente familiar, possibilitou novos arranjos familiares diferenciados do modelo dominante (família nuclear), caracterizados pelo aumento de famílias lideradas por mulheres e a tendência à redução do tamanho da família brasileira (Goldani, 1994).

Considerando a amplitude dos diferentes tipos de família, podem ser apresentados aqueles que são descritos com maior frequência por Stratton (2003), Turner e West (1998) e Petzold (1996). São quatro os tipos de família citados e definidos por estes autores, tal como a *família extensa*, que é composta pela presença dos pais e da criança vivendo juntos com outros parentes ou amigos da família, e que compartilham o mesmo espaço; a *família reconstituída*, que se refere às famílias com a presença de pelo menos dois adultos que

oferecem cuidado contínuo a uma criança que não é filho biológico de ambos os adultos que compõem o casal; a *família monoparental*, que se forma a partir de ocorrências como o divórcio, falecimento, abandono do lar e adoção de crianças por uma só pessoa, é caracterizada pela presença de um adulto vivendo com pelo menos uma criança. E finalmente, a chamada *família homossexual*, que inclui a união de duas pessoas do mesmo sexo, que podem ou não serem pais de uma criança.

A diversidade de definições revela a complexidade de organizações e modelos familiares encontrados atualmente, o que permite desconstruir a idéia de que existe uma única forma de arranjo familiar. Ainda, segundo as considerações feitas pelo IBGE (2008), pode-se afirmar que, os padrões de organização da família brasileira estão mudando face aos novos valores culturais existentes e, à dinâmica socioeconômica, que se torna exigente no que diz respeito às condições necessárias para a sua reprodução. De acordo com Weil (2000), no mundo contemporâneo, a família pode ser constituída de diferentes formas, como, por exemplo, casais que se separam e formam outros grupos familiares, mães ou pais que cuidam sozinhos de seus filhos, entre outros. Também se pode dizer que essas mudanças têm ocorrido devido ao conhecimento dos novos padrões socioeconômicos, e dos novos valores culturais, que tem levado os casais a trabalhar com critérios cada vez mais exigentes com relação à reprodução no grupo familiar.

Para este estudo, tomaremos como referência o conceito de família abordado pelos resultados da PNAD – IBGE (2008) que revelaram uma nova organização familiar, ressaltando que seus membros passam por uma alteração de papéis, na qual as mulheres passam a apresentar um maior índice como a pessoa de referência, aumentando sua participação no mercado de trabalho. Esta nova composição familiar indica que o modelo de família nuclear esta diminuindo consideravelmente, de modo que, constatou-se um aumento significativo de mulheres que vivem sem o cônjuge e com os filhos.

De acordo com Dessen (2007), a família é considerada uma das instituições sociais mais antigas e suas regras de constituição foram bastante conhecidas. Atualmente, a família experimenta novas formas de organização advindas de um processo de mudança demográfica e de transformações econômicas e sociais, que interferiram diretamente nos

seus padrões de organização, não somente em termos de tamanho como também nos aspectos institucionais e culturais.

Todas essas mudanças, identificadas nas últimas décadas, não foram suficientes para minimizar a importância atribuída a essa instituição, o que levou Macedo (1994) a afirmar que a família é revestida de importância capital, no que diz respeito ao desenvolvimento da personalidade de cada novo ser humano. Desta forma, diante das diversas transformações que ocorreram no ambiente familiar, é necessário reconhecer as novas composições e conceitos sobre a família para a compreensão da sua relação com o desenvolvimento infantil, e sua influência no desempenho escolar de estudantes, que serão discutidos a seguir.

2.1 Ambiente Familiar e Desenvolvimento Infantil

Ao pensar na criança em desenvolvimento não podemos deixar de fazer referência ao contexto familiar, pois é no grupo familiar que a criança irá desenvolver suas habilidades e capacidades específicas para lidar com as diversidades e adversidades do cotidiano. Nesse sentido, a família é um espaço que oferece uma infinidade de estímulos necessários para o desenvolvimento infantil, e também para o desempenho escolar de seus membros.

A família é considerada como a primeira instituição social, que em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem-estar de seus membros, incluindo o cuidar e a proteção da criança, sendo responsável pela transmissão de valores, crenças e princípios que estão presentes em uma sociedade, sua principal função é de servir como mediadora entre a criança e a sociedade, iniciando o processo de socialização, que é um elemento considerado essencial para o desenvolvimento infantil (Andrade, 2005).

Dentro da perspectiva da função social do grupo familiar para o desenvolvimento infantil, podemos considerar que a família tem um papel especial que é o dever de garantir o provimento das crianças para que possam futuramente exercer atividades produtivas, bem como, o dever de educá-las para que tenham “uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem” (Teixeira & Gomes, 1999).

De acordo com Guzzo (1990), o sentido etimológico da palavra educar significa promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais, sendo que tal tarefa tem sido assegurada como de responsabilidade dos pais. Nesse sentido, a família é a responsável pela transmissão dos valores culturais e, conseqüentemente, da forma como a criança irá desempenhar seus papéis sociais, e também é considerada pela criança como um modelo em termos de conduta, determinando certos valores e princípios a serem seguidos (Bock, 1999).

A família exerce influências significativas no desenvolvimento das crianças, e no seu comportamento. É no ambiente familiar que elas aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e de construir as suas relações sociais. Essas habilidades sociais e sua forma de expressão, inicialmente desenvolvidas no âmbito familiar, têm repercussões em outros ambientes com os quais a criança, o adolescente ou mesmo o adulto interagem, acionando aspectos salutareos ou provocando problemas, alterando a saúde mental e física dos indivíduos (Del Prette & Del Prette, 2001).

Para Zamberlan e Biasoli-Alves (1996), são muitas as variáveis encontradas no contexto familiar que afetam o desenvolvimento da criança, além de outros fatores individuais de ordem orgânica e psicológica. Para as autoras, tanto os fatores macrosistêmicos (externos) - renda familiar, grau de instrução dos pais e profissão; como os microsistêmicos (internos) - qualidade das interações e relações entre os membros familiares e pessoas próximas, os laços afetivos e os cuidados estabelecidos nesse contexto, associam-se na promoção de um desenvolvimento adequado e saudável da criança.

Os laços familiares contribuem para assegurar o apoio psicológico e social entre os familiares, ajudando no enfrentamento ao estresse do cotidiano, estabelecendo uma rede de apoio forte e adequada (Oliveira, 2000). Desta forma, o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento apropriadas é influenciado pela qualidade das relações afetivas, coesão, ausência de discórdia e organização na família. Tais aspectos são considerados como importantes fatores de proteção do indivíduo, que podem favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências sociais (Chaves, Guirra, Borrione & Simões, 2003). A falta de uma rede de apoio familiar pode desenvolver nas crianças a dificuldade para enfrentar

situações adversas, na qual exista a exigência de um equilíbrio emocional para a resolução e o enfrentamento de situações de conflitos. Além disso, a falta dos laços afetivos como uma rede de apoio, pode desenvolver nas famílias padrões de desenvolvimento disfuncionais, como por exemplo, maus tratos à criança, violência intra-familiar; entre outros.

Os laços afetivos entre pais e filhos podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável, proporcionando interações positivas que favorecem o ajustamento da criança em diferentes ambientes do qual ela participa, permitindo que ela possa desenvolver repertórios saudáveis para enfrentar as situações cotidianas. Desta forma, a ausência dos laços afetivos, entre pais e filhos, é um fator que pode determinar a existência de um desequilíbrio no desenvolvimento infantil. Isto ocorre quando se encontra no ambiente familiar o estresse parental, a insatisfação familiar e a incongruência nas atitudes dos pais em relação à criança (Volling, 1998).

Nesse sentido, a interação da criança com o adulto é um dos principais elementos para uma adequada estimulação no ambiente familiar. Esta relação é capaz de proporcionar o desenvolvimento da percepção da criança contribuindo para o controle do seu comportamento. Os vínculos familiares permitem que a criança alcance conhecimentos e habilidades necessárias para enfrentar as dificuldades, estabelecendo relações e construindo seu próprio ambiente físico e social. No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que se constituem nas relações interpessoais, e a lidar com as diversidades e adversidades da vida (Wagner, Ribeiro, Arteche & Bornholdt, 1999).

De acordo com Szymansky (2004), a família constitui-se em um ambiente propício para oferecer diversas atividades que envolvem a criança em ações intencionais, proporcionando uma situação de trocas intersubjetivas. Famílias que oferecem as crianças ambientes com atividades organizadas, com graduação das dificuldades, e que permitem o seu engajamento por períodos de tempo, podem facilitar o processo de desenvolvimento. Para o autor, as trocas intersubjetivas na família, numa situação de apoio mútuo, operando

também sobre as relações afetivas, oferecem oportunidade de desenvolvimento para todos os envolvidos.

Ainda em relação à afetividade dos pais para com seus filhos, Christenson e Sheridan (2001) consideram que as atitudes dos pais e o tipo de educação estabelecida pelo adulto, são pontos relevantes a contribuir para que a criança tenha um melhor desenvolvimento cognitivo. É desde a primeira infância que a família pode proporcionar condições favoráveis para o desempenho escolar de seus membros, bem como adequar os cuidados e os estímulos necessários para o desenvolvimento infantil. Assim, as relações intersubjetivas, no âmbito familiar, são fatores relacionados com o desenvolvimento da criança, sendo que, a afetividade e as intencionalidades das ações na relação entre pais e filhos são características consideradas necessárias para o desenvolvimento social, emocional e psicológico do sujeito.

As práticas educativas parentais (autoritárias, permissivas, democráticas e negligentes) são consideradas como um fator interno presente no ambiente familiar relacionado com o desenvolvimento infantil. As práticas parentais autoritárias caracterizam-se por apresentar altos níveis de controle e exigência, e baixos níveis de comunicação e afeto explícito. Pais autoritários estão sempre fazendo uso do castigo e de medidas disciplinares enérgicas com o objetivo de controlar o comportamento da criança. Para Cubero (1995), pais autoritários têm filhos obedientes, passivos, poucos expressivos afetivamente, e apresentam dificuldade de estabelecimento de relações. Por outro lado, as práticas parentais permissivas apresentam pouco controle e exigência, porém oferecem altos níveis de comunicação e afeto. Os filhos de pais permissivos tendem a apresentar problemas para controlar seus impulsos, dificuldades em assumir responsabilidades e geralmente apresentam algum tipo de dificuldade escolar.

Cubero (1995) destaca as práticas parentais democráticas como características de pais democráticos ou competentes, que apresentam altos níveis de comunicação e afeto como também de controle e exigências. Estes pais são afetuosos e evitam os castigos, como consequência deste tipo de prática educativa seus filhos são capazes de enfrentar situações com confiança, iniciativa e persistência, apresentando um alto nível de autocontrole e auto-estima.

Já as práticas parentais negligentes são características de pais não envolvidos com seus filhos, que não são exigentes e nem responsivos. As práticas destes pais baseiam-se na esquiva das responsabilidades, das inconveniências, e seus filhos tendem a ser mais impulsivos, anti-sociais e menos orientados para a vida escolar. Este tipo de prática educativa é a que produz mais resultados negativos para o desenvolvimento da criança (Weber, 2004).

Com relação aos fatores externos que influenciam o desenvolvimento infantil, encontramos autores que consideram que a escolaridade dos pais tem impacto sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como o nível socioeconômico da família (Andrade et al., 2005). E, de acordo a literatura, como já citado anteriormente, os laços familiares, a qualidade da interação entre pais e filhos e os tipos de práticas parentais são considerados fatores internos do ambiente familiar, que podem intervir no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, considerando estes fatores (internos e externos) presentes no ambiente familiar, e a importância da família no desenvolvimento infantil serão apresentados, a seguir, alguns estudos sobre o tema abordado neste capítulo.

2.2 Pesquisas: Ambiente Familiar e Desenvolvimento Infantil

A literatura específica, que estuda o ambiente familiar, tem destacado que a família pode proporcionar tanto um desenvolvimento saudável à criança, como pode prejudicá-lo (Cubero, 1995; Marturano, 1999; Dessen, 2001). Os estudos revelaram que os tipos de práticas parentais, o envolvimento dos pais na educação dos filhos e a presença de uma relação afetiva entre ambos são aspectos presentes no ambiente familiar que podem estar relacionados com o desenvolvimento infantil.

Com objetivo de apresentar o levantamento de alguns estudos que fazem referência ao tema deste capítulo, foi realizada uma pesquisa em bases nacionais e internacionais, dentre elas; PePSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), ERIC (Educational Resources Information Center), PsycInfo (American Psychological Association) e SciELO (Scientific Electronic Library Online). Foram utilizados os seguintes descritores: família, ambiente

familiar e desenvolvimento infantil, tendo por base o período de 2000 a 2009. A apresentação destes estudos está organizada em dois momentos distintos, no primeiro momento os estudos fazem referência aos fatores internos presentes no ambiente familiar com o desenvolvimento infantil, e em seguida os estudos relacionados aos fatores externos.

O estudo realizado por Dubowitz et al.(2001) teve a participação de 855 crianças e seus respectivos pais, de etnias afro-americanas e brancas, sendo estas crianças de seis anos, que viviam em ambiente de risco (pobreza, maltrato, abuso e negligência). Os principais objetivos deste estudo foram verificar se a presença do pai estava associada com problemas de comportamento e depressão na criança, e se a percepção da criança quanto ao suporte que o pai lhe oferecia estava associada ao seu melhor funcionamento cognitivo. O principal resultado desta pesquisa indicou que, quanto maior o suporte que o pai oferecia para o filho, melhor foi o seu desenvolvimento cognitivo, diminuindo a probabilidade de problemas comportamentais e o índice de sintomas depressivos nos filhos.

Esses resultados também foram apontados por Marshall, English e Stewart (2001), ao realizarem, nos Estados Unidos um estudo longitudinal com 261 famílias. Essas famílias eram de baixa renda e as crianças viviam em condições de risco e de maltrato. O objetivo do estudo foi verificar se a presença ou ausência do pai ou figura paterna estava relacionada com problemas de comportamento e sintomas depressivos quando o filho tinha quatro anos e quando o filho tinha seis anos. Os resultados mostraram que, dentre as crianças que não conviviam com o pai ou com uma figura paterna, quando estavam com quatro anos, apresentaram maior índice de problemas de comportamento e quando estavam com seis anos, apresentaram maior escore de depressão e maior índice de externalização de comportamentos agressivos.

A participação do pai no desenvolvimento infantil é um tema que vem sendo abordado nos estudos internacionais, já os estudos nacionais estudam esta relação focalizando o desempenho escolar. Para Cia, D'Affonseca e Barham (2005), a qualidade da interação entre pai e filho é um fator que influencia diretamente o desenvolvimento das crianças, de modo que, a ausência paterna também pode influenciar o desempenho escolar do aluno.

As práticas educativas parentais são consideradas um fator interno do ambiente familiar relacionado com o desenvolvimento infantil. As práticas educativas são ações que carregam valores que influenciam no desenvolvimento das crianças, e podem ajudar ou prejudicar o seu desenvolvimento. Na literatura encontram-se quatro tipos de práticas parentais; as práticas autoritárias, as permissivas, as democráticas (Cubero, 1995) e a negligente (Weber, 2004).

Considerando a importância deste fator no desenvolvimento infantil, Alvarenga (2001) realizou um estudo que teve o objetivo de investigar as práticas educativas relatadas por mães de crianças com problemas de comportamento. Participaram do estudo 30 díades mãe-criança, de nível sócio-econômico baixo e médio-baixo. As crianças eram de ambos os sexos e tinham entre cinco e seis anos de idade. As díades foram designadas aos grupos clínico e não-clínico com base na pontuação da criança no Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência - CBCL. Através da análise de conteúdo das entrevistas, foram encontrados que as mães do grupo clínico mencionaram práticas coercitivas com uma frequência significativamente maior do que as mães do grupo não-clínico. Desta forma, as práticas educativas das mães coercitivas estavam relacionadas às crianças com problemas de comportamento.

De acordo com este estudo pode-se considerar que as práticas educativas parentais estão relacionadas com o desenvolvimento infantil, sendo que, as crianças que apresentaram maiores problemas de comportamento foram aquelas cujas mães apresentaram práticas educativas coercitivas e/ou autoritárias, que se caracterizam por atitudes de controle e exigência, e baixos níveis de comunicação e afeto explícito.

Além das transformações sociais e da escolaridade dos pais, o *status* socioeconômico das famílias é apontado como outro fator externo encontrado no ambiente familiar que está relacionado com o desenvolvimento infantil. As famílias de nível socioeconômico mais elevado possuem melhores condições de oferecer recursos para as crianças.

O estudo realizado por Bradley (2002) objetivou analisar a relação entre o ambiente familiar e o desenvolvimento das crianças, participaram da pesquisa 36 díades, mãe e filho,

sendo que a idade dos filhos variou de 13 a 35 meses. Os resultados evidenciaram que crianças que viviam em famílias de nível socioeconômico mais elevado demonstraram maiores condições de enfrentamento de situações adversas, e que suas mães possuíam um nível escolar superior.

Andrade et al. (2005) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar a relação entre o desenvolvimento cognitivo infantil com a escolaridade materna sob a qualidade do estímulo doméstico demonstrado pela mãe para com o seu filho. Participaram deste estudo 350 crianças e suas respectivas mães. Os resultados indicaram uma associação positiva e estatisticamente significativa entre a qualidade do estímulo doméstico e o desenvolvimento cognitivo infantil. O efeito da estimulação sobre a cognição foi medida pela condição materna de trabalho e pelo seu nível de escolaridade, ou seja, as crianças cujas mães possuem melhores níveis de escolaridade demonstraram um melhor desempenho cognitivo.

No ambiente familiar, a criança tanto pode receber proteção quanto conviver com riscos para o seu desenvolvimento (Marturano, 1999). Fatores de risco, relatados na literatura, se referem ao baixo nível socioeconômico, a escolaridade dos pais e à fragilidade nos vínculos familiares, podendo resultar em prejuízos para solução de problemas, na linguagem, na memória e nas habilidades sociais (Marshall et.al., 2001; Bradley, 2002).

Desta forma, as relações intersubjetivas, a afetividade, o tempo de permanência dos pais com os filhos, as práticas educativas, as transformações sociais e o *status* socioeconômico das famílias são destacados neste trabalho como importantes fatores internos e externos, presentes no ambiente familiar, que podem prejudicar ou conduzir a um desenvolvimento saudável na criança. E, de acordo com Marcelli (1998), quando há prejuízos a criança pode estar propensa a apresentar um baixo rendimento escolar, bem como dificuldades de aprendizagem. Diante deste contexto, o próximo tema deste capítulo abordará a relação entre o ambiente familiar e o desempenho escolar infantil.

2.3 Ambiente Familiar e Desempenho Escolar

De acordo com a literatura o ambiente familiar possui uma estreita relação com o desempenho escolar infantil. Estudos indicam que crianças tendem a apresentar um melhor desempenho acadêmico quando vivem em um ambiente familiar no qual predomina o clima emocional positivo e seus membros organizam e reforçam comportamentos que incentivam o sucesso escolar (Dessen, 2001; Marques, 2001).

Há algumas décadas atrás, atribuía-se à criança toda a culpa pelo seu fracasso escolar. Atualmente, já se reconhece que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas tanto a contextos situacionais quanto interpessoais em que essa criança convive. Ao fazer referência a dificuldade de aprendizagem não é mais possível atribuir somente à criança a culpa pelo seu problema, de forma que, o seu entorno passa também a ser responsável pelo seu desempenho escolar. Assim, as famílias, como também outras instituições, passam a ser indicadas como co-responsáveis pelos problemas de aprendizagem enfrentados pelas crianças, deixando de lado uma concepção simplista de que todos os problemas relacionados à aprendizagem têm origem diretamente no aluno.

Em relação ao comportamento infantil no contexto escolar, pesquisadores têm destacado a importância do envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos e, o efeito positivo na aprendizagem dos mesmos (Cooper, Lindsay & Nye, 1999; Marturano, 1999; Souza, 2000). O envolvimento dos pais na vida acadêmica de seus filhos diz respeito a sua interação na realização dos trabalhos escolares, no encorajamento verbal, e no reforço aos comportamentos que produzam melhora no desempenho acadêmico, o que supõe suporte e monitoramento das atividades diárias e do progresso escolar (Ferhaman, 1987). Além disso, a participação dos pais pode abranger a participação em reuniões escolares, e em discussões sobre questões relacionadas ao suporte do ambiente familiar, como por exemplo, o acesso a materiais escolares e local adequado para o estudo.

O enfoque estabelecido pelos pais com relação à aprendizagem escolar terá influência na atitude da criança quando esta vivenciar situações de aprendizagem. De acordo com Fonseca (1999), se os pais incentivam seus filhos e demonstram atitudes e valores que reforçam comportamentos que visam o desempenho escolar, as crianças

naturalmente serão capazes de demonstrar comportamentos adequados para o desenvolvimento de atividades no contexto educacional, baseada na influência e na observação das atitudes de seus pais.

Para Marturano (1997), as circunstâncias familiares desestabilizadoras podem fragilizar a criança diante das exigências do processo de escolarização e que para obter um ótimo desempenho cognitivo, é necessária uma contribuição de experiências de aprendizagem ativa, com um contexto social em que o estilo de interação e relacionamento promova a autoconfiança.

O progresso escolar da criança não está relacionado apenas aos recursos materiais solicitados pela escola e patrocinados pelos pais, mas a ambientes familiares mais seguros e calmos, que permita à criança concentrar-se em uma atividade, e contribua para um bom desempenho da mesma na escola; também incluem adultos com tempo e disposição para interagir com os filhos, funcionando como mediadores entre os recursos do ambiente físico e a aprendizagem.

De acordo com Cooper, Lindsay e Nye (1999) a família tem um papel-chave no sucesso escolar das crianças, os pais podem contribuir para o desempenho intelectual de seus filhos de diversas formas, como por exemplo: preparando as crianças para a escola, valorizando a educação, mostrando apreciação pelas habilidades dos filhos, encorajando-os e estimulando-os, delimitando padrões para as crianças, estabelecendo hábitos de estudo, ajudando os filhos nos deveres de casa, acompanhando seu progresso acadêmico, recompensando os esforços, enfim, apoiando em todas as atividades relacionadas à escola.

Fonseca (1999) considera que o progresso escolar está associado a duas características consideradas importantes no que se refere as práticas educativas e disciplina; o suporte à autonomia e a estruturação de regras e rotinas. Para a autora, os pais devem estimular a independência e a autonomia da criança, permitindo que ela resolva os problemas por si mesma, dando-lhe todo o apoio e a assistência que necessite, e quanto à estruturação, os pais devem cercar a vida da criança de horários, rotinas e cotidianos.

Segundo Marcelli (1998), todas as patologias que afetam as relações familiares podem ter consequência direta no desenvolvimento infantil, prejudicando o desempenho

escolar que pode ser verificado através do desinteresse na realização das atividades escolares ou no baixo desempenho dos alunos. Desta forma, um ambiente familiar equilibrado com a presença de relações afetivas positivas, entre adultos e crianças pode ser considerado como uma prática importante para o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, para a aprendizagem.

O envolvimento dos pais pode ser entendido como o interesse ativo pela criança e investimento de tempo e de recursos na sua educação, requerendo para isto não apenas atenção à educação escolar, mas também uma postura mais centrada na criança. De acordo com Marturano e Loureiro (2003), há uma relação direta entre clima emocional positivo em casa e o desempenho escolar. Quando os adultos em casa são mais unidos e cordiais, o desempenho escolar da criança tende a ser maior. Corroborando com a idéia de que o relacionamento afetivo da família com a criança influi no seu maior ou menor rendimento escolar. Oliveira et.al.(2002), enfatizam que o distanciamento entre pais e filhos representa um fator crucial para as dificuldades escolares, afirmando que as famílias modernas se mostram imaturas na educação dos filhos.

Para Smith e Strick (2001), os pais não precisam de um título de Ph.D. em Psicologia ou em Educação para orientar corretamente seus filhos. Entre os aspectos destacados pelos autores, e necessários para a orientação, estão os cuidados parentais, o ensinar e o motivar às crianças a fazerem o máximo com as capacidades que têm, encorajando-as a acreditar que podem superar os obstáculos e ajudando-as a estabelecer objetivos realistas, envolvendo-as em responsabilidades em casa e na comunidade.

2.4 Pesquisas: Ambiente Familiar e Desempenho Escolar

Dando prosseguimento a este trabalho serão apresentados alguns estudos nacionais e internacionais, que fazem referência à análise da relação entre diferentes aspectos e condições presentes no ambiente familiar com o desempenho escolar. Para tal, a busca bibliográfica, foi realizada em bases nacionais e internacionais, dentre elas; PePSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), ERIC (Educational Resources Information Center),

LILACS (Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde), PsycInfo (American Psychological Association) e, SciELO (Scientific Eletronic Library Online). Foram utilizados os seguintes descritores: família, ambiente familiar, desempenho escolar, e dificuldade de aprendizagem. A revisão da literatura cobriu o período de 2000 a 2009.

A literatura aponta diferentes aspectos presentes no ambiente familiar relacionado ao desempenho escolar de estudantes entre eles; a violência intra-familiar (Brancalhone, Fogo & Williams, 2004; Pereira & Williams 2008; Perreira, Santos & Williams, 2009); a participação dos pais no processo de escolarização (Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino, 2004; Perez 2004; Hong & Ho, 2005; Cia, Pamplim & Williams, 2008); o suporte parental e as práticas parentais (D'Avila-Bacardi, Marturano & Elias, 2005; Camacho & Matos, 2007); o envolvimento paterno (Cia, D'Afonseca & Barham, 2004); o envolvimento materno (Costa, Cia & Barham, 2007); a interação entre pais e filhos (Bong, 2008); e as expectativas e as crenças familiares (Molnar, 2000; Englund & Luckner, 2004). Além dos aspectos presentes no ambiente familiar, os estudos demonstraram que algumas condições presentes no ambiente familiar também estão relacionadas com o desempenho acadêmico; a presença dos recursos materiais e humanos (Guidetti & Martinelli, 2009); bem como o nível socioeconômico das famílias (Jiang, 2004; Santos & Graminha, 2005). Os principais achados destes estudos serão apresentados a seguir.

Ao analisar a relação entre a violência intra-familiar e o desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental, Brancalhone, Fogo e Williams (2004) realizaram um estudo que avaliou o desempenho acadêmico de 30 crianças em pares, sendo 15 crianças expostas à violência conjugal e 15 crianças não expostas à violência, do mesmo sexo e idade, escolhidas nas mesmas salas de aula do respectivo par. Das 15 crianças expostas avaliadas, 14 presenciaram pelo menos um episódio de agressão da mãe e sete estavam convivendo com violência conjugal há mais de cinco anos. Os resultados indicaram que o desempenho escolar foi significativamente menor para o grupo exposto, com a média de 52,9 pontos contra 67,8 do grupo de crianças não expostas.

Pereira e Williams (2008) buscaram conhecer as concepções dos educadores sobre o referido fenômeno da violência doméstica e, como avaliam o rendimento escolar da criança

vitimizada. O objetivo deste estudo foi caracterizar o desempenho escolar de crianças vítimas da violência doméstica, que teve a participação de 18 professoras e de 10 diretoras de escolas do Ensino Fundamental, que responderam, a uma entrevista semi-estruturada, versando sobre questões pertinentes ao objetivo do trabalho. As autoras destacam que o número de casos de crianças vitimizadas identificadas na escola foi expressivo. Tal identificação deve-se tanto à observação das educadoras, como ao relato espontâneo do aluno (vítima). No que se refere ao desempenho escolar da criança vitimizada, a grande maioria das educadoras respondeu que tal desempenho fica prejudicado, correspondendo a 91% das respostas. Dentre estas, 44,12% afirmaram, que o desempenho escolar da criança vítima de violência doméstica fica prejudicado.

Em um estudo mais recente, Perreira, Santos e Williams (2009) objetivaram caracterizar o desempenho escolar da criança vítima de violência doméstica atendida no Fórum Judicial, através de uma pesquisa que contou com a participação de 20 crianças vitimizadas comparadas com seus pares da mesma sala de aula, mesmo sexo e mesma faixa etária, mas sem histórico de violência doméstica, suas respectivas mães e professoras. Os dados obtidos mostraram que a criança vitimizada tem desempenho escolar inferior ao grupo controle, e que a maioria das crianças vitimizadas estava exposta à violência conjugal. O estudo mostrou que, além da violência doméstica direta e indireta, tais crianças estavam expostas a outros fatores de risco, tais como, pobreza, baixa escolaridade materna e uso de álcool e/ou droga por familiares.

Com relação à importância da participação dos pais no processo de escolarização de seus filhos, destaca-se o estudo realizado por Hampton, Fantuzzo, Cohen e Sekino (2004) que contou com a participação de 307 estudantes de nível socioeconômicos baixo provenientes de uma escola de periferia. O objetivo deste estudo foi analisar a interação dos pais com a aprendizagem infantil. Os resultados indicaram que aqueles pais que promoviam ativamente atividades de aprendizagem em casa, e demonstravam um contato direto e regular com a escola, tinham os filhos com os melhores desempenhos escolares. Para as autoras a participação dos pais no processo de escolarização tem sido uma importante iniciativa de algumas instituições, que tem procurado envolver os pais nos projetos pedagógicos das escolas e na aprendizagem de seus filhos.

Por sua vez, Perez (2004) buscou compreender a dinâmica das práticas educativas desenvolvidas nas famílias de camadas populares e na instituição escolar, e a influência que estas exercem na aprendizagem de estudantes. Participaram deste estudo 12 famílias e os respectivos filhos e professores da 4ª série do Ensino Fundamental. Os resultados deste estudo indicaram que o envolvimento da família na trajetória escolar dos filhos, o papel do professor e empenho do educando estão relacionados ao fracasso e ao sucesso escolar.

O objetivo do estudo realizado por Hong e Ho (2005) foi verificar a influência do envolvimento parental, tais como: a comunicação entre pais e filhos, a aspiração educacional dos pais, a participação parental e a supervisão parental. Além disso, foram analisados o autoconceito, o locus de controle e a aspiração educacional dos estudantes, sobre o desempenho acadêmico de crianças de quatro grupos étnicos que viviam nos Estados Unidos. Pôde-se verificar que a comunicação entre pais e filhos influenciou diretamente o desempenho acadêmico das crianças hispânicas e brancas e teve um efeito direto no crescimento acadêmico em crianças asiáticas e brancas. A aspiração educacional parental também influenciou diretamente o desempenho acadêmico de crianças asiáticas, afro-americanas e brancas, e influenciou diretamente o crescimento acadêmico das crianças asiáticas e brancas. A supervisão parental apresentou influência direta no crescimento acadêmico de crianças afro-americanas. Além disso, de modo geral, o envolvimento parental estava positivamente correlacionado com o locus de controle, o autoconceito e a aspiração educacional dos estudantes, que, por sua vez, estavam positivamente correlacionados ao desempenho e crescimento acadêmico do aluno.

Neste mesmo sentido o estudo de Cia, Pamplim e Willians (2008), demonstrou a importância da participação dos pais para o melhor desempenho acadêmico de seus filhos. O objetivo principal da pesquisa foi de analisar a relação entre o envolvimento dos pais na educação dos filhos e o desempenho acadêmico destes. As autoras realizaram este estudo com a participação de 110 crianças da 4ª série do ensino fundamental. Os resultados indicaram que quanto maior a frequência de comunicações entre ambos os pais e seus filhos e a participação de ambos os pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, melhor o desempenho acadêmico das crianças. Para as autoras esses resultados sugerem a importância do envolvimento parental no desempenho acadêmico dos filhos e, em caso de

déficits nessa área, a necessidade de programas, visando melhorar a qualidade das interações entre pais e filhos.

Com relação à participação dos pais no desempenho escolar, existem estudos específicos que analisam a relação da participação paternal no desempenho escolar. Cia, D’Affonseca e Barham (2004) estudaram o impacto da frequência do envolvimento paterno sobre o desempenho acadêmico de crianças escolares. Participaram desse estudo 58 pais (homens) e seus filhos da 5^a ou 6^a séries. O resultado deste estudo indicou que, quanto maior a frequência de comunicações entre pai e filho e o envolvimento dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, melhor o desempenho das crianças em escrita e leitura.

Já Costa, Cia e Barham (2007), realizaram um estudo que teve o objetivo de comparar o envolvimento materno de crianças que viviam com a mãe (família monoparental) ou com ambos os pais (família biparental) e o desempenho acadêmico de crianças que vivem nesses dois ambientes familiares e relacionar a frequência de envolvimento materno com o desempenho acadêmico das crianças. Participaram deste estudo 30 crianças com idades entre 9 e 11 anos, alunos de 3^a e 4^a séries, metade vivendo em famílias monoparentais e metade com ambos os pais. Os resultados mostraram que houve algumas diferenças significativas no envolvimento materno nos dois grupos. Além disso, o envolvimento materno no grupo monoparental apresentou uma relação muito maior com o desempenho escolar de seus filhos do que no grupo biparental.

Além da participação dos pais no processo escolar, estudos indicam que a qualidade das práticas parentais, bem como do suporte parental, estão relacionados com o desempenho escolar, como indica o resultado do estudo realizado por D’Avila-Bacardi, Marturano e Elias (2005), que teve o objetivo de avaliar a relação entre o suporte e as práticas parentais e as dificuldades de aprendizagem. Participaram deste estudo crianças com idade entre 7 e 11 anos, diferenciando as crianças que recebiam atendimento psicológico e por aquelas que não realizavam este tratamento. A participação dos pais foi avaliada nos domínios acadêmico, emocional e desenvolvimental. A criança foi avaliada quanto ao seu desempenho acadêmico, cognitivo e comportamental. Os resultados deste

estudo indicaram que as crianças encaminhadas para o atendimento apresentaram desempenho acadêmico e cognitivo mais baixo e mais problemas de comportamento e suas mães demonstraram menos suporte desenvolvimental e emocional, com problemas nas práticas educativas e de relacionamento entre pais e entre pais e crianças.

Por sua vez, o estudo de Camacho e Matos (2007) teve o objetivo de identificar a relação entre as práticas parentais educativas, a fobia social e o rendimento escolar de crianças e adolescentes. A amostra foi constituída por 285 sujeitos (146 meninas e 139 rapazes) com idades compreendidas entre os 12 e 14 anos de idade, que freqüentavam a 6^a e a 7^a séries do Ensino Fundamental. Os resultados deste estudo indicaram que os jovens a quem os pais dão autonomia e carinho, têm tendência a ter um melhor rendimento acadêmico, bem como uma menor predisposição para apresentar fobia social. Os jovens que recebem proteção por parte dos pais têm tendência para apresentar sintomas de fobia social, e pior rendimento acadêmico.

Bong (2008) desenvolveu um estudo com o objetivo de analisar como a interação entre pais e filho se relaciona com o desempenho escolar de estudantes. O estudo teve a participação de 753 estudantes provenientes de escolas Sul Koreanas. Os resultados desta pesquisa indicaram que a interação na relação dos pais com seus filhos influencia a performance acadêmica do estudante. Também encontraram que o tipo do suporte parental e os conflitos familiares são fatores encontrados no ambiente familiar que se relacionam com o rendimento acadêmico. De acordo com a autora, para este grupo de estudantes Sul Koreanos, a interação entre os pais e seus filhos e a percepção da relação entre eles, demonstra certa relação com a motivação e com o desempenho acadêmico destes estudantes diante das exigências do contexto escolar. Sentimentos de obrigação e os conflitos familiares são sentimentos e atitudes que tendem a influenciar negativamente a aprendizagem escolar destes estudantes.

Os resultados dos estudos apresentados na literatura indicam que a participação dos pais no processo escolar, a qualidade das inter-relações familiares, bem como a qualidade das práticas parentais e os tipos de práticas educativas estão relacionadas com o desempenho escolar de estudantes.

Há também outro aspecto encontrado no ambiente familiar que demonstrou relação com o desempenho em leitura de escolares, como indica os resultados do estudo realizado por Guidetti e Martinelli (2009). Esta pesquisa teve o objetivo de avaliar a compreensão em leitura de crianças brasileiras que cursavam o ensino fundamental e sua percepção infantil sobre os suportes e recursos presentes no ambiente familiar. Participaram 148 alunos matriculados na 2^a e 4^a séries do primeiro ciclo do ensino fundamental, de ambos os sexos, com idades variando de 8 a 12 anos. Os resultados deste estudo indicaram que há uma relação entre a compreensão em leitura, com os recursos materiais presentes no ambiente familiar, sendo que, conforme aumentam os recursos do ambiente familiar, mais aparecem as diferenças no desempenho escolar infantil.

Ainda com relação às condições presentes no ambiente familiar, pesquisas indicam que o nível socioeconômico das famílias pode estar relacionado com o desempenho acadêmico. Jiang (2004) revelou por meio dos resultados do seu estudo, que a ocupação dos pais, o nível socioeconômico, a instrução e renda, os recursos da família e as atitudes participativas dos pais em relação à escolarização dos seus filhos estão relacionados ao rendimento escolar. Este estudo teve a participação de estudantes chineses da 8^a série e, teve o objetivo de examinar os efeitos do ambiente familiar no desempenho escolar. O desempenho dos estudantes em disciplinas como a matemática e o chinês é influenciado pelos fatores do ambiente familiar. Os pais dos alunos que apresentaram melhor desempenho acadêmico eram de nível socioeconômico elevado e apresentavam um melhor nível acadêmico. As crianças que apresentaram um baixo desempenho escolar estavam relacionados a pais que apresentavam pouco ou nenhum tempo para acompanhar a rotina escolar de seus filhos, bem como com o baixo nível socioeconômico na família.

Com o objetivo de analisar as relações entre o ambiente familiar e o rendimento acadêmico de crianças brasileiras, Santos e Graminha (2005) demonstraram, diante dos resultados do seu estudo, que há um universo maior de adversidades familiares no contexto de crianças com baixo rendimento acadêmico. Segundo as autoras, esse contexto de adversidades vai se esboçando desde a gestação, continuando pelos anos pré-escolares e escolares, indicando que as famílias de crianças que têm dificuldades na escola vivem em

condições mais precárias e com menos conforto, apresentando um nível socioeconômico mais baixo que aquelas que tinham menores dificuldades.

Estudos demonstram que as crenças e as expectativas dos pais são aspectos importantes relacionados ao desempenho escolar infantil. O trabalho realizado por Molnar (2000), contou com a participação de 143 estudantes da 3ª série do Ensino Fundamental e dos seus respectivos pais, de quatro escolas públicas na Hungria. O objetivo deste estudo foi investigar a opinião e as expectativas dos pais sobre o desempenho acadêmico de seus filhos. Pesquisou-se o que os pais pensavam sobre as diferenças no desempenho escolar das crianças, como e quanto contribuíam para o sucesso escolar de seu filhos e, a que os pais atribuíam o desempenho escolar. Os resultados revelaram que os pais muitas vezes ajudam seus filhos, porém esta ajuda ocorre somente em momentos de dificuldade, o que demonstrou que os pais possuem pouco interesse e baixas expectativas em seu futuro escolar e que seus filhos demonstraram um rendimento escolar pouco expressivo em comparação aos outros alunos.

Entretanto, embora no estudo de Molnar (2000) os pais tenham demonstrado baixas expectativas com relação ao futuro escolar dos seus filhos, Englund e Luckner, (2004) indicaram em seus estudos que a presença da expectativa dos pais para o sucesso escolar dos seus filhos é um aspecto importante para o desempenho escolar infantil. Este foi um estudo longitudinal com 187 crianças e suas mães, sendo que tais crianças foram acompanhadas do nascimento até a 3ª série escolar, para verificar a influência do envolvimento, da expectativa e da qualidade da assistência dos pais no desempenho acadêmico dos filhos. O resultado deste estudo indicou que a qualidade da assistência, quando a criança apresentava três anos, estava positivamente correlacionada ao QI da criança aos cinco anos e que a expectativa e o envolvimento dos pais no desempenho da criança na 1ª e na 3ª séries estavam diretamente correlacionados ao desempenho acadêmico dos filhos. Nesse sentido, as crianças cujos pais acreditavam e demonstraram expectativas com relação ao desempenho acadêmico tiveram melhores resultados escolares.

A análise dos estudos apresentados anteriormente revela que diversos aspectos e condições presentes no ambiente familiar se relacionam com o processo de escolarização,

especificamente com o desempenho escolar de estudantes. Neste sentido, existem diferentes aspectos presentes no grupo familiar que estão relacionados com o processo de aprendizagem das crianças, como a violência intra-familiar que, pode ser diretamente praticada à criança ou brigas entre os pais e, neste caso, os estudantes tendem a manifestar um baixo desempenho, que deprecia a sua aprendizagem escolar.

Outro aspecto do ambiente familiar destacado nestes estudos com relação ao desempenho escolar é a participação dos pais no processo de escolarização dos filhos que, de forma geral, revelaram que os pais que promovem atividades de aprendizagem em casa, que estão envolvidos com a trajetória escolar dos filhos e que interagem nas atividades da criança, são características presentes nas famílias de estudantes que mostraram um melhor desempenho escolar.

Além disso, de acordo com a literatura específica, as crenças e as expectativas dos pais são fatores, presentes no ambiente familiar, que podem intervir na aprendizagem das crianças, de forma que, os pais que acreditam na capacidade para aprender dos seus filhos e que possuem um maior interesse em seu futuro escolar, são os pais dos estudantes que demonstraram um melhor desempenho acadêmico.

Os resultados das pesquisas também indicaram que o nível socioeconômico das famílias e a escolarização dos pais podem influenciar o desempenho escolar de estudantes, sendo que, aqueles alunos que possuem um melhor desempenho escolar pertenciam a famílias com nível socioeconômico elevado e seus pais tinham um melhor nível acadêmico. A presença de recursos materiais no ambiente familiar, como livros de histórias infantis, lugar adequado para o estudo e brinquedos educativos, relacionam-se positivamente com o melhor desempenho do aluno no seu processo de escolarização. Desta forma, pode-se considerar que a família possui um importante papel na aprendizagem infantil e que os pais possuem uma função essencial e complementar na Educação e no processo de aprendizagem escolar de seus filhos. Dando continuidade a este trabalho o próximo capítulo irá descrever a metodologia da presente pesquisa.

CAPÍTULO 3 – DELINEAMENTO DA PESQUISA

3.1 OBJETIVOS

- Descrever e analisar as crenças e as atitudes dos pais em relação aos filhos.
- Avaliar a escrita dos alunos da 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.
- Analisar o desempenho escolar em português e matemática dos alunos.
- Verificar se há relações entre o desempenho escolar dos estudantes do Ensino Fundamental com as crenças e as atitudes dos pais.

3.2 PROCEDIMENTOS DE CONTATO COM AS ESCOLAS

Inicialmente o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual de Campinas, para a aprovação do mesmo. Em seguida, com a devida aprovação do projeto pelo CEP, sob o parecer N° 1069/2008, realizou-se o contato com a Secretaria Estadual de Educação do município, a fim de obter informações sobre as escolas que seriam as indicadas para participar do estudo. Com base nestas informações foram feitos os contatos com os(as) diretores(as) das escolas e optou-se por três escolas que atendem ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Posteriormente, foi realizada uma reunião com os professores para apresentar os objetivos da pesquisa e para esclarecer que a coleta de dados ocorreria em um horário que não interferisse nas atividades escolares.

3.3 PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com alunos regularmente matriculados na 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de três escolas da rede estadual de ensino, de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Participaram desta pesquisa 262 estudantes e seus respectivos pais, sendo que, 132 (50,4%) cursavam a segunda série e 130 (49,6%) cursavam a quarta série. Com relação ao

gênero, 130 (49,6%) crianças pertenciam ao sexo masculino e 132 (50,4%) ao sexo feminino, com idade variando entre 7 a 13 anos. Com relação aos dados dos pais, participaram apenas 16,8% (44) pais, e as mães representaram 83,2% (218) dos participantes.

3.4 INSTRUMENTOS

3.4.1 Escala de Avaliação das Crenças e das Atitudes dos Pais (EACAP) – (Martinelli & Agüena, 2009)

Esta escala foi desenvolvida para este estudo e construída a partir da literatura da área com base em dois instrumentos: The Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) (Bradley & Caldwell, 1984) e o The Parent Involvement in Children's Education Scale (PICES) (Fantuzzo, 2002). A escala HOME é uma escala que propõe avaliar o ambiente familiar com base em seis fatores: responsabilidade emocional e verbal, organização do ambiente, envolvimento com os filhos, relação entre mães e filhos, presença de material/ jogos adequados no ambiente familiar e atitudes educativas. A escala PICES tem o objetivo de avaliar as atitudes dos pais no processo de escolarização dos filhos e é formada por três fatores: suporte para o aprendizado, participação nas atividades escolares e atitudes negativas dos pais. Foram elaboradas 81 frases que contemplavam os itens propostos das escalas citadas anteriormente e que apresentaram três alternativas de respostas: Sempre, Às Vezes e Nunca.

Foi realizado um estudo piloto, do qual participaram 247 pais de alunos da 1ª e 3ª séries do Ensino Fundamental, provenientes de três escolas da rede estadual de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. É importante ressaltar que, neste estudo-piloto a participação dos pais e dos seus respectivos filhos foi também determinada através da conscientização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo-piloto foi realizado em novembro de 2008 e teve como objetivo uma testagem preliminar do instrumento, visando o refinamento do mesmo.

Os dados psicométricos desta escala indicaram uma medida de adequação da amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin* ($KMO=0,79$), julgou-se mais pertinente a utilização de

uma rotação varimax e o método de extração dos fatores aplicado foi o de análise de componentes principais. Considerando que se desejava uma escala mais compacta e que também utilizasse os itens com saturações mais altas nos fatores, ou, em outros termos, que fossem mais altamente correlacionados a eles, utilizou-se como regra de inclusão de itens nos fatores aqueles que tivessem saturação acima de 0,40, conforme sugerido por Hair, Anderson, Tatham e Black (1995). Com base nesse critério e na consistência interna, os itens foram selecionados.

Os dados da Análise Fatorial Exploratória indicaram a possibilidade de fatoração e os resultados das análises de componentes principais e da rotação varimax, revelaram a existência de quatro fatores, totalizando 31 itens, explicando 45,13% da variância. Esses fatores foram interpretados por meio dos conteúdos de seus itens e foram denominados de Crenças dos pais sobre a capacidade e conduta dos filhos (11 itens); Atitudes negativas dos pais em relação aos filhos (7 itens); Atitudes participativas dos pais no processo de escolarização (7 itens) e Atitudes Positivas dos pais em relação aos filhos (6 itens).

O objetivo da EACAP é avaliar as crenças e as atitudes dos pais no ambiente familiar. De acordo com Barbosa, Rossini e Perreira (2007) as atitudes são os julgamentos avaliativos que integram e resumem certas reações afetivas, é um estado de prontidão para a ação ou para uma determinada reação na presença de certos estímulos, que leva as pessoas a se afastarem ou se aproximarem de um determinado objeto.

Desta forma, pondera-se que as atitudes positivas dos pais estão relacionadas ao seu envolvimento afetivo com seus filhos, considerando o tempo dedicado à criança, os cuidados oferecidos pelos pais no ambiente familiar e também o acompanhamento das atividades escolares. Por outro lado, as atitudes negativas são aquelas que distanciam os pais dos seus filhos, a falta de apoio e de estímulos oferecidos no ambiente familiar e a ausência dos pais no processo de aprendizagem escolar.

Com relação às crenças parentais, Goodnow e Collins (1990) ressaltam que estas exercem influência no desenvolvimento das crianças, pois são valores que determinam as atitudes dos pais para com seus filhos e que são construídos através das vivências e das experiências sociais e culturais, sendo que, as crenças são importantes para determinar certas atitudes e pode-se considerar que os pais que confiam e possuem expectativas

positivas com relação ao potencial dos seus filhos, poderão desenvolver atitudes positivas de apoio e de incentivos para com as crianças.

Desta forma, as práticas de cuidado e de educação dos pais são influenciadas pelas crenças positivas, que estão relacionadas à sua confiança, a sua esperança e a sua expectativa no desenvolvimento e no potencial dos seus filhos. Já as crenças negativas revelam a falta de expectativa e da confiança dos pais nas crianças.

EACAP – Exemplos dos itens de cada fator
Fator 1: Crenças dos pais sobre a capacidade e conduta dos filhos
- Eu confio em meu filho.
- Eu acredito que meu filho é um bom aluno.
Fator 2 : Atitudes Negativas dos pais em relação aos filhos
- Eu não consigo acompanhar a rotina diária do meu filho.
- Eu e meu filho não temos muito tempo para conversar.
Fator 3 : Atitudes participativas dos pais no processo de escolarização
- Eu participo das reuniões escolares
- Eu vou à escola para conversar com a professora sobre o desempenho escolar do meu filho.
Fator 4 : Atitudes positivas dos pais em relação aos filhos.
- Eu elogio meu filho quando ele vai bem na escola.
- Eu procuro incentivar meu filho quando ele tem um bom comportamento.

Os coeficientes de consistência interna dos fatores foram calculados, empregando os coeficientes *Alpha de Cronbach*. O *Alpha de Cronbach* foi de 0,81, 0,84, 0,72 e 0,73 respectivamente para ao fator 1, 2, 3 e 4 e de 0,85 para a escala total. Cada item encontra-se disposto em três níveis de pontuação: (2) Sempre, (1) Às vezes e (0) Nunca. Esta pontuação tem seu valor invertido para os itens do Fator 2 . Quanto maior é a pontuação dos pais na escala, maior é sua frequência de crenças e atitudes positivas, sendo que a pontuação máxima desta escala é de 62 pontos.

3.4.2 - Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) – (Sisto, 2005).

Trata-se de uma escala com 55 palavras, e que devem ser ditadas para as crianças. Para cada palavra escrita de forma errada pelo aluno, é atribuído um ponto, sendo o escore máximo possível de 55 pontos (Sisto, 2005). Este instrumento é utilizado para identificar as dificuldades mais comuns na escrita de crianças nas séries iniciais do processo de alfabetização.

A EAVE foi desenvolvida com base na Escala de Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem da Escrita (ADAPE), que é apresentada em forma de texto, com o título: “Uma tarde no campo”, que ficou constituída por 114 palavras, com 60 delas representando algum tipo de dificuldade, e 54 eram palavras que não apresentavam dificuldades na escrita.

Sisto (2001b) evidencia todo o processo de validação da EAVE, e ressalta sua alta precisão na avaliação da escrita, que abrange a grafia das palavras com base no sistema lingüístico. Este instrumento foi selecionado, para aplicação na presente pesquisa, pela sua proposta de avaliação e possibilidade de diagnosticar o desempenho escolar na escrita de estudantes do Ensino Fundamental. Esta escala apresenta palavras de uso corrente e com as principais dificuldades de escrita, sendo também, uma escala de aplicação coletiva e de fácil correção, o que tornou sua aplicação viável, tendo em vista o número de participantes do presente estudo.

3.4.3 – Desempenho Escolar

Foram solicitadas na secretaria da escola as notas dos alunos, atribuídas pelos professores referentes aos quatro bimestres nas áreas de português e matemática. A partir destas notas, que variavam de 0 a 10 foi calculada a média aritmética para cada área do conhecimento.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Após a reunião com a direção, a coordenação e com os professores das respectivas séries, foi agendado uma data para ser entregue os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais e/ou responsáveis. Na maioria das escolas essa data coincidiu com a reunião de pais e mestres, na qual além de ser entregue o TCLE foi realizado o esclarecimento dos objetivos e dos procedimentos da realização da pesquisa, ressaltando a todos os presentes que a participação seria voluntária e que a não participação não acarretaria em nenhum prejuízo.

Neste mesmo dia, para os pais que aceitaram participar da pesquisa e que também autorizaram seu filho (a) a participar, foi entregue a Escala de Avaliação das Crenças e das Atitudes dos Pais (EACAP), para que pudessem responder em casa com o devido comprometimento de devolvê-la para a escola. Foram entregues 617 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), 285 retornaram assinados e com a EACAP respondida, 262 estavam aptos para serem incluídos na pesquisa, os demais (23) apresentavam dados faltantes, 176 pais não aceitaram participar da pesquisa e os demais (156) não se manifestaram.

Com o devido consentimento dos pais foi agendada uma data com os professores para realizar a coleta de dados com as crianças, que ocorreu na própria sala de aula e de forma coletiva. A Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) foi aplicada pela própria pesquisadora e os participantes levaram, em média, de 40 a 60 minutos para realizar a atividade de escrita.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa estão organizados em duas partes. Na primeira parte serão apresentados os dados da estatística descritiva da Escala de Avaliação das Crenças e das Atitudes dos Pais (EACAP), da Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) e também do desempenho em português e em matemática dos estudantes. Na segunda parte serão relatados os resultados das análises que buscam verificar se existe relação entre as crenças e as atitudes dos pais com o desempenho na escrita, em português e matemática dos estudantes, por meio do teste de correlação de *Spearman*, sendo considerado o nível de significância de 0,05.

4.1 Análises Descritivas

4.1.1 Avaliação das Crenças e das Atitudes dos Pais.

A Tabela 1 apresenta as médias, o desvio padrão e a pontuação mínima e máxima dos quatro fatores da Escala de Avaliação das Crenças e das Atitudes dos Pais (EACAP).

Tabela 1: Estatística descritiva da EACAP

Variável – Fator	N	Média	Desvio Padrão	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Fator 1	262	18,99	2,56	12	22
Fator 2	262	8,31	3,51	0	14
Fator 3	262	10,83	2,18	5	14
Fator 4	262	11,35	1,04	6	12
EACAP Total	262	49,48	5,64	36	62

Na Tabela 1, observa-se que a média encontrada no fator 1 (Crença dos pais sobre a capacidade e a conduta dos filhos) foi de 18,99 pontos, com desvio padrão de 2,56. A pontuação obtida pelos participantes no fator 1 variou de 12 a 22 pontos, sendo que a pontuação máxima possível nesse fator é de 22 pontos. Os resultados demonstram que, no geral, os pais declararam ter confiança na capacidade e na conduta adotada pelos seus filhos. De acordo com esses resultados pode-se considerar que estes pais demonstraram possuir uma maior frequência de crenças positivas, acreditando que seus filhos são capazes de realizar as tarefas escolares, que possuem atitudes de respeito para com as outras pessoas e que são capazes de obterem um futuro profissional de sucesso. Os pais também evidenciaram acreditar que seus filhos possuem condutas positivas, como ser responsável e confiável.

Com relação ao fator 2 (Atitudes Negativas dos pais em relação ao seus filhos) a média foi de 8,31 pontos, com desvio padrão de 3,51. A pontuação neste fator variou de 0 a 14 pontos, sendo a pontuação máxima de 14 pontos. Assim pode-se dizer que alguns pais não pontuaram neste fator enquanto outros alcançaram a pontuação máxima. Com relação a esse fator, a pontuação teve o seu valor invertido, já que a escala tem o objetivo de pontuar a frequência de atitudes e de crenças positivas dos pais. Neste sentido, aqueles pais que obtiveram a pontuação máxima deste fator (14 pontos) demonstraram uma maior frequência de atitudes positivas, já os pais que tiveram a menor pontuação (0 pontos), não demonstraram nenhuma atitude positiva em relação aos seus filhos.

O fator 3 (Atitudes participativas dos pais no processo de escolarização) revelou a média de 10,83 pontos, com o desvio padrão de 2,18. A pontuação nesse fator variou de 5 a 14 pontos, sendo que a máxima possível é de 14 pontos. Com base neste dado, pode-se observar que os pais revelaram uma percepção das suas atitudes como participativa no processo de escolarização dos filhos.

No fator 4 (Atitudes positivas dos pais em relação aos filhos) da Escala de avaliação das Crenças e das Atitudes dos Pais, a média foi de 11,35 pontos e o desvio padrão de 1,04. A variação de pontos neste fator foi de 6 a 12 pontos sendo que a pontuação máxima possível é de 12 pontos. Cumpre ressaltar que a média esteve muito próxima da pontuação

total do fator, o que indica que, de maneira geral, os pais se auto declararam com atitudes positivas em relação aos filhos, revelando, por exemplo, disposição para conversar com as crianças incentivando-as a participar das atividades na escola e, também, atitudes de elogios quando seus filhos demonstraram um bom desempenho escolar.

Na pontuação geral da Escala de Avaliação das Crenças e Atitudes dos Pais encontrou-se uma média de 49,48 pontos, com desvio padrão de 5,64. A variação desta escala esteve entre 32 e 62 pontos, sendo que a pontuação máxima na escala é de 62 pontos. Nesta amostra, os pais, de maneira geral, auto declararam-se com crenças e atitudes em relação aos filhos mais positivas que negativas.

A Tabela 2 apresenta a pontuação dos participantes acima e abaixo da média na Escala de Avaliação das Crenças e das Atitudes dos Pais, com base na frequência da análise descritiva dos dados apresentados na tabela anterior.

Tabela 2: Estatística descritiva EACAP – Frequência dos participantes acima e abaixo da média por fator e na pontuação geral da escala

Variável – Fator	N	Média	N acima da Média	N abaixo da Média
Fator 1	262	18,99	62,98 %	37,02 %
Fator 2	262	8,31	57,25 %	42,75 %
Fator 3	262	10,83	72,90 %	27,01 %
Fator 4	262	11,35	84,35 %	15,65 %
EACAP	262	49,48	55,72 %	44,28%

De acordo com a frequência descritiva pode-se constatar que, no fator 1, 37,02% (97) dos participantes estão abaixo da média enquanto 62,98 % (165) estão acima. No fator 2, 57,25 % (150) dos participantes estão acima da média e 42,75 % (112) estão abaixo.

Tanto no fator 1 quanto no fator 2 os pais revelaram apresentar uma maior frequência de atitudes e de crenças positivas para com seus filhos. No fator 3, 72,90 % (191) estão acima da média e 27,01 % (71) estão e abaixo. Em relação ao fator 4 os dados da EACAP revelaram que 84,35 % (221) dos pais apresentaram pontuação acima da média enquanto apenas 15,65 % (41) estão abaixo.

4.1.2 Avaliação da Escrita

A Tabela 3 apresenta a média, o desvio padrão, a pontuação mínima e máxima de erros na escrita dos estudantes, que pode variar de 0 a 55 pontos, obtidos através da Escala de Avaliação da Escrita (EAVE).

Tabela 3: Estatística descritiva da EAVE

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo de erros	Máximo de erros
EAVE	262	21,53	14,2	0	55

Os resultados da estatística descritiva da EAVE revelaram que a média de erros na escrita foi de 21,53 pontos, com o desvio padrão de 14,2 pontos. Nessa amostra, encontraram-se estudantes que não erraram nenhuma das palavras (0,38 %), enquanto outros alunos (3,43%) não conseguiram escrever corretamente nenhuma das palavras ditadas. Da mesma forma, observou-se que 60,69 % (159) dos estudantes acertaram mais de 50% das palavras propostas, enquanto 39,31 % (103) dos estudantes erraram a escrita de mais de 50% das palavras propostas no instrumento. Através da análise descritiva da frequência de pontuação dos alunos na EAVE, pode-se também verificar que 32,06% (84) dos alunos tiveram de 0 a 13 erros, 41,98% (110) alunos apresentaram de 14 a 27 erros na

escrita e apenas 12,60% (33) dos estudantes pontuaram de 28 a 41 erros e 13,35% (35) erraram a escrita de 42 a 55 das palavras.

4.1.3 Desempenho em Português e Matemática

A análise descritiva do desempenho dos alunos em português e em matemática encontra-se descrita na Tabela 4.

Tabela 4: Estatística descritiva da média de português e de matemática

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Média Port.	262	7,44	1,44	3	10
Média Mat.	262	7,32	1,47	3	10

De acordo com os resultados da análise descritiva a média de português foi de 7,44, enquanto na disciplina de matemática a média foi de 7,32, com desvio padrão de 1,44 e 1,47 respectivamente. Com relação à média de português 74,80% (196) dos estudantes apresentaram uma pontuação acima da média (5,0), enquanto 25,2% (66) tiveram uma pontuação abaixo. Já em relação à matemática 71,75% (188) dos alunos apresentaram uma pontuação acima da média e 28,25% (74) demonstraram estar abaixo da média. Desta forma, pode-se considerar que mais de 50% dos estudantes tiveram uma nota acima da média, tanto em português como em matemática.

4.2 Análises de Correlação

Coefficiente de Correlação entre as Crenças e as Atitudes dos Pais e o Desempenho na Escrita dos Estudantes

Os dados da Tabela 5 descrevem os coeficientes de correlação entre a EACAP e o desempenho na escrita dos estudantes, obtidos por meio da EAVE.

Tabela 5: Coeficiente de correlação entre as crenças e as atitudes dos pais com o desempenho na escrita de estudantes

EACAP	EAVE	
	rs	p
Fator 1	-0,382**	< 0,001
Fator 2	-0,170**	0,006
Fator 3	-0,66	0,288
Fator 4	0,08	0,901
EACAP	-0,306**	< 0,001

*correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

**correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

A análise dos dados da Escala de Avaliação das Crenças e das Atitudes dos Pais (EACAP) e dos dados de desempenho da escrita dos estudantes, obtidos através da Escala de Avaliação da Escrita (EAVE), revelou existir uma correlação significativa entre o fator 1 (Crenças dos pais sobre a capacidade e conduta dos filhos) e o desempenho na escrita ($rs = -0,382$, $p < 0,001$) e também entre o fator 2 (Atitudes negativas dos pais em relação aos filhos) e o desempenho na escrita ($rs = -0,170$, $p = 0,006$). Desta forma, pode-se considerar que quanto maior a frequência das crenças positivas reveladas pelos pais, menor foi a quantidade de erros na escrita do estudante. E, quanto menor a frequência de atitudes negativas dos pais menor foi a quantidade de erros na escrita apresentada pelo seu filho.

Os dados da Tabela 5 também revelaram uma correlação significativa entre a pontuação total da escala de pais, com o desempenho na escrita dos estudantes ($rs = -0,306$, $p < 0,001$). De acordo com esses resultados, pode-se considerar que quando os pais demonstraram uma maior frequência de crenças e de atitudes positivas seus filhos revelaram um melhor desempenho na escrita.

Coeficiente de Correlação entre as Crenças e as Atitudes dos Pais e o desempenho Escolar em Português e Matemática dos Estudantes

A Tabela 6 apresenta dos dados dos coeficientes de correlação entre os fatores da EACAP e o desempenho em português e em matemática dos alunos.

Tabela 6: Coeficiente de correlação entre as crenças e as atitudes dos pais com o desempenho em português e matemática dos estudantes.

EACAP	Desempenho Português		Desempenho Matemática	
	rs	p	rs	p
Fator 1	0,333**	< 0,001	0,283**	< 0,001
Fator 2	0,164**	0,008	0,146*	0,018
Fator 3	-0,020	0,743	-0,055	0,373
Fator 4	-0,083	0,181	-0,076	0,222
EACAP -	0,268**	< 0,001	0,220**	< 0,001

*correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

**correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

A fim de verificar se existiam diferenças entre as crenças e as atitudes dos pais e o desempenho escolar dos estudantes em português e em matemática, aferido pelas médias das notas dos quatro bimestres do ano escolar, foi aplicado o teste de correlação de *Spearman*. Os resultados obtidos demonstram que a frequência das crenças e das atitudes dos pais possui uma correlação positiva com o desempenho escolar em português e em matemática dos estudantes.

De acordo com a Tabela 6 observa-se uma correlação positiva e significativa entre o fator 1 (Crenças dos pais sobre a capacidade e conduta dos filhos) e a média em português ($rs=0,333$, $p < 0,001$) e em matemática ($rs= 0,283$, $p < 0,001$) e também entre o fator 2 (Atitudes negativas dos pais em relação aos filhos) e o desempenho escolar dos estudantes em português ($rs = 0,164$, $p= 0,008$) e em matemática ($rs=0,146$, $p = 0, 018$). De acordo com esse dado, pode-se considerar que quanto maior a frequência de crenças positivas dos pais melhor foi o desempenho em português e matemática dos seus filhos, e quando os pais demonstraram uma menor frequência de atitudes negativas o desempenho dos estudantes também foi melhor em português e matemática.

A média escolar em português com a EACAP total revelou uma correlação positiva ($r_s = 0,268$, $p < 0,001$), demonstrando que quanto mais positivas as crenças e as atitudes dos pais melhor foi o desempenho escolar em português dos seus filhos. A Tabela 6 demonstra também que, o desempenho em matemática revelou uma correlação positiva com a EACAP total ($r_s = 0,238$, $p < 0,001$). Desta forma, pode-se considerar, através destes resultados, que existe uma relação entre a frequência de crenças e de atitudes positivas dos pais com o desempenho escolar dos seus filhos.

Neste caso, embora o fator 2 da EACAP avaliasse as atitudes consideradas negativas, ele atribuía peso maior as respostas que indicavam a não frequência dessas atitudes por parte dos pais, apontando dessa forma para uma correlação positiva entre a menor frequência dessas atitudes e o desempenho escolar dos estudantes.

Os dados do desempenho na escrita e das médias em português e em matemática dos estudantes revelaram, no geral, uma correlação significativa quando os pais demonstraram uma menor frequência de atitudes negativas (Fator 2), e com as crenças dos pais na conduta e na capacidade das crianças (Fator 1). Desta forma, podemos considerar a importância dos tipos de crenças e de atitudes dos pais para o sucesso na aprendizagem escolar dos seus filhos.

Coefficiente de correlação entre os itens do fator 1 e 2 da EACAP com o desempenho escolar dos estudantes.

Com o objetivo de verificar a especificidade da correlação de cada item do fator 1 e do fator 2 da Escala de Avaliação das Crenças e das Atitudes dos Pais com o desempenho dos alunos na escrita e em português e matemática, foi realizada uma correlação entre os itens destes fatores com os dados da EAVE e as médias de português e matemática dos estudantes.

Tabela 7: Coeficiente de correlação dos itens do fator 1 com o desempenho escolar dos estudantes

EACAP Fator – 1	Desempenho Português		Desempenho Matemática		EAVE	
	rs	p	rs	p	rs	p
Item 12	0,250**	0,001	0,270**	0,001	-0,295**	0,001
Item 7	0,134**	0,030	0,117	0,058	-0,071	0,253
Item 3	0,082	0,187	0,055	0,374	-0,180**	0,003
Item 27	0,105	0,089	0,068	0,270	-0,053	0,392
Item 2	0,184**	0,003	0,177**	0,004	-0,169**	0,006
Item 20	0,129*	0,038	0,112	0,071	-0,172**	0,005
Item 19	0,461**	0,001	0,438**	0,001	-0,355**	0,001
Item 28	0,019	0,754	-0,003	0,960	-0,052	0,404
Item 5	0,441**	0,001	0,425**	0,001	-0,426**	0,001
Item 30	0,111	0,074	0,103	0,096	-0,123*	0,046
Item 31	0,181**	0,003	0,105	0,091	-0,215**	0,001

*correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

**correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

De acordo com os dados da Tabela 7, apenas os itens 27 e 28 não apresentaram nenhuma correlação com o desempenho escolar na escrita e em português e matemática dos estudantes. Já os itens 5, 19, 2 e 12 apresentaram uma correlação estatisticamente significativa com as médias em português e matemática dos alunos e também com o desempenho na escrita. Os itens 31 e 20 mediram uma correlação apenas com o desempenho em português e na escrita. E, por fim, os itens 3 e 30 demonstraram correlação apenas com a escrita dos estudantes e, exclusivamente com o desempenho em português se correlacionou o item 7 do fator 1 da EACAP.

Considerando estes resultados, os itens que apresentaram maior correlação com o desempenho na escrita e em português e matemática dos estudantes foram aqueles que estão diretamente relacionados ao tipo de crença dos pais com o contexto escolar, por exemplo: “eu acho que meu filho é um bom aluno” e “eu acredito que meu filho esta indo bem na escola”. Este dado demonstrou que quando os pais acreditam na capacidade dos filhos para desenvolver atividades escolares com sucesso e crêem que seus filhos possuem condutas positivas de respeito e sinceridade para com os outros, as crianças revelaram um melhor desempenho na aprendizagem escolar.

A Tabela 8 apresenta os dados da correlação entre o Fator 2 (Atitudes Negativas dos pais) com os dados do desempenho em português e matemática e na escrita dos estudantes.

Tabela 8: Coeficiente de correlação dos itens do fator 2 com o desempenho escolar dos estudantes

EACAP Fator – 2	Desempenho Português		Desempenho Matemática		EAVE	
	rs	p	rs	p	rs	p
Item 17	0,163**	0,008	0,162**	0,009	-0,155*	0,012
Item 23	0,129*	0,038	0,127*	0,040	-0,940	0,130
Item 9	0,138*	0,025	0,118	0,057	-0,103	0,095
Item 14	0,053	0,392	0,036	0,562	-0,157*	0,011
Item 25	0,167*	0,007	0,150*	0,015	-0,112	0,070
Item 29	0,90	0,146	0,062	0,314	-0,102	0,098
Item 24	0,103	0,098	0,076	0,221	-0,145*	0,019

*correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

**correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

De acordo com os dados da Tabela 8, apenas o item 29 não demonstrou nenhuma correlação com o desempenho escolar. Já o item 17 demonstrou correlação com os dados do desempenho em português e matemática e com o desempenho na escrita. Os itens 23 e 25 apresentaram uma correlação apenas com o desempenho em matemática e português, e os itens 14 e 24 indicaram uma correlação com o desempenho na escrita e, por fim, o item 9 correlacionou-se apenas com o desempenho em português dos estudantes.

Considerando estes resultados, os itens que apresentaram maior correlação com o desempenho escolar foram àqueles relacionados com a falta de tempo por parte dos pais para acompanhar a rotina escolar dos filhos, para conversar e ficar com as crianças. Desta forma, de acordo com esse dado, quanto menor foi a frequência destas atitudes negativas dos pais, melhor foi o desempenho na escrita, em português e matemática demonstrado pelos estudantes.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal avaliar as possíveis relações entre as crenças e as atitudes dos pais com o desempenho na escrita, em português e em matemática dos estudantes do Ensino Fundamental. A literatura da área considera que a família tem um importante papel na aprendizagem escolar das crianças, e que estas tendem a apresentar um melhor desempenho escolar quando vivem em um ambiente familiar no qual predomina um clima emocional positivo e seus membros incentivam, organizam e reforçam comportamentos que visam o sucesso escolar (Marturano, 1999; Dessen, 2001; Marques, 2001).

As atitudes dos pais parecem repercutir no processo de aprendizagem dos seus filhos nos diferentes níveis de ensino, da educação infantil a universidade (Baptista, 2005; Marturano, 2006). Considerando a importância do ambiente familiar no processo de aprendizagem escolar este estudo pretendeu apresentar alguns dados que possam favorecer um maior conhecimento científico sobre o tema.

O dado referente às atitudes positivas dos pais, obtidos na análise descritiva do fator 4, da EACAP, demonstrou que os pais dos estudantes apresentaram uma pontuação acima da média, ou seja, uma maior frequência de atitudes relacionadas com a disposição para dialogar com as crianças, e uso de elogios/incentivos com relação as atividades escolares. Este é um dado importante e um aspecto do ambiente familiar que vem sendo investigado, uma vez que a literatura tem apontado que a mediação e as atitudes dos pais é um elemento fundamental na aprendizagem escolar (Hampton, Fantuzzo, Cohen e Sekino, 2004; Cia, Pamplim e Williams, 2008).

Entretanto, o resultado da correlação entre as atitudes positivas dos pais, medida pelo fator 4 com o desempenho na escrita e em português e matemática dos estudantes não revelou-se significativo, o que contradiz os resultados de alguns estudos, descritos anteriormente neste trabalho. Estes estudos apontaram existir uma relação entre a

comunicação, o diálogo entre pais e filhos e os incentivos dos pais com o desempenho escolar de estudantes (Hong Ho, 2005; D’Affonseca e Barham, 2004).

Neste mesmo sentido, o dado referente às atitudes participativas dos pais no processo de escolarização dos seus filhos, obtidos por meio da análise descritiva do fator 3 da EACAP, revelou que os pais possuem uma percepção das suas atitudes como participativa na escolarização dos seus filhos, o que significa que eles revelaram ter atitudes de acompanhamento das atividades escolares, interesse em conversar com os professores sobre o desempenho dos filhos e participam nas atividades que a escola propunha. Alguns estudos apontaram a importância de se envolver os pais nos projetos pedagógicos das escolas, indicando que esta pode ser uma importante ação entre pais e professores para melhorar a aprendizagem escolar infantil, visando, também, a interação entre as crianças e seus familiares (Perez, 2004; Hampton, Fantuzzo, Cohen e Sekino, 2004; Cia, Pamplim e Williams, 2008).

No entanto, o resultado da correlação entre os dados do fator 3 com o desempenho na escrita e em português e matemática dos estudantes, não mostrou-se significativo neste trabalho. Este é um dado interessante revelado neste estudo que contradiz o resultado dos estudos anteriormente citados. O que se pode discutir através deste dado é que podemos considerar que os pais responderam a essas questões de acordo com o que acreditavam ser o mais indicado e, neste sentido, o dado pode não corresponder à realidade de fato.

E, de acordo com os dados de identificação, a população das crianças desta pesquisa caracterizou-se em sua maioria, pela presença de pais que trabalhavam o dia todo, fazendo com que a disponibilidade de supervisão e do apoio nas atividades escolares ficasse prejudicada. Analisando a realidade destas crianças que não possuem este suporte dos pais no processo de escolarização, caberia investigar se estas escolas vêm propondo atividades para serem realizadas fora do ambiente escolar, que caso contrário não exigiria dos pais nenhum tipo de contato e apoio nas atividades escolares.

Outro fato a se ponderar, com relação a esses achados, é quanto ao instrumento aqui proposto, que se encontra em estudo. A EACAP demonstrou ser um instrumento interessante para verificar os tipos de crenças e atitudes que os pais possuem sobre seus

filhos, e apesar de ter atingido parte dos objetivos deste estudo, considera-se ainda que outros estudos com esse instrumento seriam oportunos para que sua validade pudesse ser melhor analisada, bem como, abre-se espaço para que novos instrumentos sejam propostos. Além disso, o que se pode discutir através deste dado é que alguns estudos utilizaram a entrevista como instrumento de coleta de dados, o que diferenciou deste presente trabalho, e que pode ter contribuído também para as diferenças nos resultados encontrados.

Desta forma, os resultados das correlações entre o fator 4 e o fator 3 da EACAP não demonstraram resultados significativos com o desempenho na escrita, em português e matemática dos estudantes, o que significa que, neste trabalho, as atitudes relacionadas a participação dos pais nas atividades escolares, o acompanhamento das tarefas e os incentivos dos pais não demonstraram correlação com os dados de desempenho dos estudantes. No entanto, os dados do fator 1 e do fator 2 da Escala de Avaliação das Crenças e das Atitudes dos Pais, demonstraram correlação com o desempenho escolar dos estudantes do Ensino Fundamental, o que será discutido a seguir.

Os resultados da análise descritiva do fator 1 da EACAP, referente as crenças dos pais, indicou que os pais declararam ter confiança na capacidade e na conduta de seus filhos, demonstrando uma maior frequência de crenças e expectativas positivas. Estes dados apresentaram uma correlação significativa com os dados do desempenho na escrita e em português e matemática dos estudantes, indicando que quanto maior a frequência das crenças positivas dos pais na capacidade e na conduta dos filhos melhor foi o seu desempenho escolar em português, em matemática e na escrita.

Esse é um aspecto interessante revelado neste estudo e que não é muito discutido pela literatura da área, pois existem poucos trabalhos que contemplem a relação das crenças e expectativas dos pais com o desempenho escolar. Vale ressaltar que, neste estudo, como já mencionado no capítulo anterior, as crenças dos pais foram reveladas como um dos fatores que mais se correlacionou com o desempenho escolar dos estudantes. Este fato nos faz refletir e inferir que, as expectativas e as crenças, assim como as atitudes dos pais, são características parentais que devem ser também consideradas no estudo da relação entre o ambiente familiar e o desempenho escolar.

De modo geral, este aspecto também foi discutido no trabalho de Englund, Luckner, Whaley e Egeland (2004) que demonstraram a importância das crenças e das expectativas dos pais no desempenho escolar infantil. Além dos recursos materiais presentes no ambiente familiar, as crenças e as expectativas dos pais, para com seus filhos, é uma fonte de influência para o desempenho escolar infantil, sendo que as crenças dos pais na capacidade dos filhos, é um importante aspecto para o sucesso escolar (Molnar, 1999). Nesse contexto, observa-se que há poucos estudos que objetivaram investigar a relação entre as crenças e as expectativas dos pais com o desempenho escolar de crianças, o que deixa em aberto a possibilidade de novos estudos.

Outro dado encontrado neste estudo e que merece ser discutido é quanto a correlação entre as atitudes negativas dos pais, fator 2 da EACAP, com o desempenho na escrita, em português e em matemática dos seus filhos. Esse dado revelou que quando os pais demonstram uma menor frequência de atitudes negativas, tais como; a falta de tempo para conversar com os filhos (revelando uma interação negativa ou inexistente entre os mesmos), a falta do acompanhamento escolar e a falta tempo para acompanhar a rotina diária do filho; melhor foi o desempenho na escrita, em português e em matemática demonstrada pelos estudantes. Essas relações também foram discutidas no trabalho realizado por Hong e Ho (2005), que apontaram o fato de que a falta de comunicação entre pais e filhos e a ausência de uma supervisão das atividades escolares, são lacunas que influenciam o desempenho acadêmico dos alunos.

De maneira geral o que se pode concluir deste estudo é que, embora o seu delineamento não permita detectar relações de causalidade, pode-se verificar que, apesar da bidirecionalidade de influência pela própria posição de autoridade em relação a influência dos pais sobre os filhos que quanto maior a frequência de crenças e atitudes positivas dos pais melhor foi o desempenho dos estudantes na escola.

5.1 Considerações Finais

Este estudo apresenta alguns dados que podem contribuir com a discussão sobre a necessidade de se reforçar o apoio e a participação familiar no processo de escolarização dos estudantes do Ensino Fundamental. Embora a literatura da área considere que a família é apenas um dos fatores que se relaciona com o fracasso escolar, que cujas causas são múltiplas e diversas, muitos estudos tem revelado uma estreita relação do ambiente familiar com o desempenho escolar infantil.

Como já mencionado, são poucas as pesquisas que exploram essa temática e que analisam a relação entre as crenças e as atitudes dos pais com o processo de aprendizagem. Analisando os resultados encontrados neste estudo, faz-se necessário questionar em que medida estas informações podem contribuir para a melhoria da prática educacional.

Uma primeira consideração diz respeito ao reconhecimento da importância de os pais manterem um contato mais direto e freqüente com a escola de seus filhos. Os pais deveriam ter acesso a informações sobre o que eles podem realizar para ajudar seus filhos no processo de aprendizagem escolar, que pode ocorrer através do desenvolvimento de programas de apoio à família, em forma de encontros, vivências e palestras, de forma que eles possam ser assistidos e esclarecidos sobre a vivência de seus filhos e na compreensão da importância das suas atitudes para o desempenho escolar das crianças.

Desta forma, é importante avaliar cuidadosamente como é o ambiente familiar do aluno, com o objetivo de subsidiar programas de apoio aos pais e aos estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem escolar. Estes programas poderiam abordar a questão relação entre pais e filhos, bem como o suporte que poderia ser oferecido as crianças, o que poderia ampliar o conhecimento dos pais e possibilitaria o acesso a informações sobre o que pode ser realizado para facilitar o aprendizado escolar das crianças.

De acordo com Dessen e Polonia (2007) os programas de apoio aos pais devem caracterizar as dimensões distintas de envolvimento, seja na família ou na escola. Na família há o reconhecimento do papel dos pais, irmãos e outras pessoas que convivem com a criança e sua contribuição para o desenvolvimento escolar e global do estudante. Na

escola, destaca-se o papel do professor, uma vez que estes se envolvem diariamente em atividades programadas e realizam intervenções importantes que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dos esforços, ainda existem barreiras que geram descontinuidade e conflitos na integração entre a família e a escola, que segundo as autoras, baseiam-se na dificuldade da escola em admitir, em seus espaços acadêmicos, os diferentes segmentos da comunidade, e por isso não permitem uma distribuição das competências e o compartilhar das responsabilidades. Por outro lado, há que se considerar também a resistência de alguns pais em participar da vida escolar de seus filhos. A família e a escola são instituições consideradas essenciais no processo educativo, no desenvolvimento e na aprendizagem escolar das crianças. A função dos pais e dos professores é fundamental e poderiam ser reconhecidas e potencializadas se estas instituições atuassem juntas, o que ainda é um grande desafio a ser enfrentado na busca de uma melhor qualidade na aprendizagem escolar infantil.

De acordo com os resultados do presente trabalho, outra consideração a ser refletida é com relação a importância dos pais reconhecerem a influência das suas crenças na capacidade e na conduta de seus filhos para o seu melhor desempenho acadêmico. Desta forma, além de programas que visam auxiliar os pais nas atitudes referentes ao processo de aprendizagem escolar é importante fazer com que os pais revejam suas crenças, se acreditam na capacidade dos seus filhos para aprender, se acreditam que são bons alunos e se acreditam que possuem atitudes de respeito para com as outras pessoas. Essas são algumas das crenças que revelaram correlação com o desempenho na escrita e em português e matemática dos estudantes.

As relações entre crença e atitude são latentes, as crenças podem influenciar as atitudes e vice-versa. A relação entre as crenças e as atitudes é complexa, entretanto o que se considera é que as crenças podem direcionar algumas atitudes no indivíduo (Goodnow & Collins, 1990; Barcelos, 2006). Desta forma, pode-se considerar que os pais que revelaram crenças positivas com relação os seus filhos podem, também, apresentar atitudes positivas. Podemos inferir que se os pais possuem crenças positivas com relação a aprendizagem

escolar, acreditando na capacidade do seu filho para aprender, estes pais também podem apresentar atitudes mais positivas com relação à escolarização de seus filhos.

As escolas deveriam investir no fortalecimento das associações de pais e mestres, no conselho escolar, abrindo espaço para a participação dos pais, proporcionando a articulação da família com a escola e com a comunidade. Além disso, a inserção de programas de apoio aos pais pode ser uma estratégia utilizada pela escola para ajudar os pais e responsáveis a acompanhar as atividades de aprendizagem escolar do aluno. Desta forma, tanto a escola quanto a família seriam beneficiadas, no sentido de promover a aprendizagem escolar e o desenvolvimento global do estudante.

É importante ressaltar que a família e a escola, assim como as demais instituições sociais, passam por diversas mudanças que redefinem o seu significado e o seu papel na sociedade. Os professores reclamam que os pais precisam criar limites e ensinar os filhos a respeitar o próximo, e defendem que os pais precisam participar ativamente da vida escolar, oferecendo para as crianças recursos e suportes para ajudá-las na aprendizagem. Por outro lado os pais recusam-se a comparecer na escola para ouvir reclamações sobre seus filhos, alegando que a função de ensinar e criar situações de aprendizagem é de responsabilidade da escola. Considerando a importância da família e da escola na vida escolar das crianças, pode-se concluir que para um bom desempenho escolar, não somente os pais precisam contar com a colaboração da escola para ajudá-los no suporte para a aprendizagem dos seus filhos, mas também a escola precisa contar com a cooperação dos pais para conhecer a realidade do seu aluno.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. In H. J. Guilhardi (Org.), *Sobre o comportamento e cognição*. Santo André: ESETec.
- Amazonas, M. C. L. A., Damasceno, P. R., Terto, L. M. S., & Silva, R. R. (2003). Arranjos familiares de crianças de camadas populares. *Psicologia em Estudo*, 8 (especial), 11-20.
- Andrade, A. S. (1990). O cotidiano de uma escola pública de 1º grau: um estudo etnográfico. *Cadernos de Pesquisa*, 73, 26-37.
- Andrade, S. A., Santos, D. N., Bastos, A. C., Pedromônico, M. R. M., Almeida-Filho, N. I. & Barreto, M. L. (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Revista da Saúde Pública*, 39, 606-611.
- Aquino, J. G. (1997). *Erros e fracasso na escola: alternativas teórico práticas*. São Paulo: Summus.
- Bacha, S. M. C. (2006). Rendimento escolar de alunos da área rural em escola urbana. *Revista CEFAC*, 8 (4), 429-440.
- Bahia, N. (2004). Políticas de enfrentamento do fracasso escolar: Inclusão ou reclusão dos excluídos? *Reunião Anual da ANPED*, 27.
- Barbosa, A. J. G., Rosini, D. C. & Pereira, A. A. (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista brasileira de educação especial*, vol.13, n.3, pp. 447-458
- Barbosa, M. E. F. & Fernandes, C. (2001). A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In C. Franco (Org.), *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. ArtMed, Curitiba.
- Barcelos, A. M. F. (2006). Cognição de professores e alunos: sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In A. M. F. Barcelos (Org.), *Crenças e ensino de línguas*. São Paulo, Pontes, pp. 15-42.
- Barroso, G. (2008). Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, 21, 33-58.
- Bartholomeu, D., Sisto, F. F. & Rueda, F. J. M. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 139-146.

- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento* (7ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1997). Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança. *Temas em Psicologia*, 3, 33-49.
- Bock, A. M. B. (1999). *Psicologias. Uma Introdução ao Estudo da Psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Bong, M. (2008). Effects of Parent-Child Relationships and Classroom Goal Structures on Motivation, Help-Seeking Avoidance, and Cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Bossa, N. A. (2002). *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed.
- Brancalhone, P. G., Fogo, J. C. & Williams, L. C. A. (2004). Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 113-117.
- Bradley, R. H. & Caldwell, B. M. (1984). Using the HOME Inventory to assess the family environment. *Pediatric Nursing*, 14 (2), 97 – 102.
- Bradley, R. H. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review Psychology*, 53, 371-399.
- Brandão, Z. (1980). *Elaboração de um programa de formação de professores para as 1ª séries do primeiro grau*. Rio de Janeiro: PUC/CEAT.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Brasil, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília: 1996.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, Greenwich, CT, JAI Press, 6, p. 187-249.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Bruschini, C. (1990). Estrutura Familiar e trabalho na grande São Paulo. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 72, 39-57.
- Camacho, I. & Matos, M. G. (2007). Práticas parentais educativas, fobia social e rendimento acadêmico em adolescentes. *Revista Brasileira: Teoria Cognição*, 3(2), 57-63.

- Campos, H. R. & Francischini, R. (2003). Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, 8(11), 119-129.
- Capellini, S. A., Tonelloto, J. M. F. & Ciasca, S. M. (2004). Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. *Estudos de Psicologia*, 21 (2), 79-90.
- Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434.
- Chaves, A. M., Guirra, R. C., Borriore, R. T. M., & Simões, F. G. A. (2003). Significados de proteção a meninas pobres da Bahia do século XIX. *Psicologia em Estudo*, 8(especial), 85-95.
- Christenson, S. & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: Guilford.
- Cia, P., Pamplin, R. C. O. & Williams, L. C. A. (2008). O Impacto do Envolvimento Parental no Desempenho Acadêmico de Crianças Escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 13, 351-360.
- Cia, F., D'Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 14(29), 277-286.
- Conselho Estadual de Educação, CEE Nº. 119/97 - *Avaliação e Progressão Continuada* Conselheiros da Câmara de Ensino Fundamental, dez/97.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye, B. (1999). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Corrêa, R. M. (2001). Um olhar sobre a eficácia da educação escolar. Em: Corrêa, R. M. *Dificuldades no aprender, um outro modo de olhar*. Mercado das Letras Edições.
- Costa, C. S. L., Cia, F. & Barham, E. J. (2007). Envolvimento materno e desempenho acadêmico: comparando crianças residindo com a mãe e com ambos os pais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 339-351.
- Cruvinel, M. & Boruchovitch, E. (2004). Sintomas Depressivos, Estratégias de Aprendizagem e Rendimento Escolar de Alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Estudo*, 9, 369-378.

- Cubero, R. (1995). Relações sociais nos anos escolares: família, escola, colegas. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cunha, C. A., Sisto, F. F. & Machado, F. (2006). Dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito num grupo de crianças. *Avaliação Psicológica*, 2, 153-157.
- Cunha, C. A. Sisto, F. F. & Machado, F. (2007). Autoconceito e reconhecimento de palavras em crianças do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 6, 147-156.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. E. (2005). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 107-115.
- D'Affonseca, S. M. & Barham, E. J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 14(29), 277-286.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivência para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Dell'Aglio, D. D. & Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Dessen, M. A. (2001). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 221-231.
- Dessen, M. A & Polonia C. A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17, 21-32.
- Dias, T. L. & Enumo, S. R. F. (2006). Criatividade e dificuldades de aprendizagem: avaliação com procedimento tradicional e assistido. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 22 (1), 69-78.
- Dubowitz, H., Black, M. M., Cox, C. E., Kerr, M. A., Litrownik, A. J., Radhakrishna, A., English, D.J., Schneider, M. W., & Runyan, D.K. (2001). Father involvement and children's functioning at age 6 years: a multisite study. *Child Maltreatment*, 6, 300-309.
- Eisenberg, N., Fabes, F. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70(21), 513-534.
- Englund, M. M. & Luckner, A. E. (2004). Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement expectations, and quality of assistance. *Journal of Education Psychology*, 96 (4), 723-730.

- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., McWaayne, C.M., Davis, G & Childs, S. (2002). Parent involvement in early childhood education scale (PICES). *Journal for early Intervention Field*, 6, 3-21.
- Ferhamann, P.G., Keith, T.Z., & Reimers, T.M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 35-44.
- Ferreira, M. C., Assmar, E. M. L., Omar, A. G., Delgado, H. U., González, A. T., Silva, J. M. B., Souza, M. A. & Cisne, M. C. F. (2002). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 515-527.
- Ferrão, M. E. , Beltrão, K. I. & Santos, D. P.(2002). Políticas de não-repetência e qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem de dados da 4ª série – Saeb 99. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26, 47-73.
- Fini, L. D. T. (2000). Relações entre pais e adolescentes. In F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L. D. T. Fini (Orgs.), *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fonseca, C. (1999). *Família, e honra*. Porto Alegre: UFRGS.
- Fregoneze, G. B. (2000). *Crenças de auto-eficácia de professores em situação de alterações curriculares no ensino médio*. Tese de Livre Docência, Universidade Estadual de Londrina, PR.
- Freitas, J. C. (2000). *Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada no Estado de São Paulo*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Freitas, M. G., Zamberlan, M. A. T. & Fukahori, L. (2001). *Relações pais e filhos adolescentes e estratégias de prevenção a riscos*. X Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental. 20 a 23 de setembro de 2001, *Resumos* (p.7)
- Goodnow, J. J., Collins, W.A. (1990). *Development according to parents: the nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Goldani, A. M. (1994). As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 91, 7-22.
- Gomes, C. A. (2005). Desseriação escolar: alternativa para o sucesso. *Ensaio: avaliação das políticas públicas*, 13 (46), 11-38.
- Gottman, J. & Declaire, J. (2001). *Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos: Como aplicar os conceitos revolucionários de inteligência emocional para uma compreensão da relação entre pais e filhos*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva.
- Gouveia, A. J. (1981). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1, 1-48.
- Gouvêa, G. F. P. (2000). Um salto para o presente: A educação básica no Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 12-21.
- Green, R. J. (1990). Family communication and children`s learning disabilities: Evidence for Coles`s theory of interactivity. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 145-148.
- Guidetti, A. A. (2007). *Ambiente familiar e desempenho acadêmico de crianças do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Guidetti, A. A. & Martinelli, S. C. (2009). Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar. In A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guzzo, R. S. L. (1990). A família e a educação: uma perspectiva da interação família-escola. *VII semana de estudo multidisciplinar de Campinas – instituto de psicologia*. Campinas, 1, 134-139.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2000). Current trends and issues. In D.P. Hallahan & J. M. Kauffman (Orgs.), *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon (68-73)
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (2000a). Learning disabilities. In D.P. Hallahan & J.M. Kauffman (Orgs.), *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon (159-201).
- Hamptom, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L. & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the schools*, 41, 366-377.

- Hong, S. & Ho, H. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97, 32-42.
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (2007). *Censo Demográfico*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: julho 2009.
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (2007). *Pesquisa Nacional por amostra de domicílios: síntese dos indicadores*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: julho 2009.
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (2008). *Síntese dos Indicadores Sociais*, Disponível em: [http://www. ibge. gov. br](http://www.ibge.gov.br) > . Acesso em: julho 2009.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2002). Disponível em: <[http:// www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 25 junho 2009.
- INEP – instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2003). Resultados do SAEB 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 25 junho 2009.
- INEP – instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2005). Resultados do SAEB 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 25 junho 2009.
- Jiang, Y. (2004). Family environment and academic achievement in Nanjing secondary schools (China). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 64 (12-A), 4414.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.
- Leite, S. A. S. (1982). *Alfabetização, um projeto bem sucedido*. São Paulo: Edicon.
- Leite, S. A. S. (1988). O fracasso escolar no ensino de 1º grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69 (163), 510-540.
- Macedo, E. M. (1979). Nutrição, nível socioeconômico e desenvolvimento cognitivo de pré-escolares em Aracaju. *Cadernos de Pesquisa*, 29, 87-96.
- Macedo, E. M. (1994). A família do ponto de vista psicológico: um lugar seguro para crescer?. *Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 91, 62-68.

- Marcelli, D. (1998). *Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marchesi, A. & Gil, C. H. (2004). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Marchesi, A. & Perez, E. (2004). A compreensão do fracasso escolar. In A. Marchesi & C. H. Gil (Orgs), *Fracasso escolar uma perspectiva multicultural*. Porto alegre: Artmed.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projecto educativo*. Porto, PT: Asa Editores.
- Marinho, M. L., & Silveiras, E. F. M. (2001). Evaluación de la eficacia de un programa de entrenamiento de padres en grupo. *Psicología Conductual*, 8, 299-318.
- Marshall, D. B., English, D. J., & Stewart, A. J. (2001). The effect of fathers or father figures on child behavioral problems in families referred to child protective services. *Child Maltreatment*, 6, 290-299.
- Martinelli, S. C. (2001). Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. R. Palermo & S. C. Martinelli (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Martinelli, S. C. (2006). Fracasso escolar: um olhar sobre a relação professor-aluno. In F. F. Sisto & S. C. Martinelli (Orgs.), *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Vetor.
- Martinelli, S. C. & Borges, T. P. (2006). Desempenho acadêmico e integridade do ego. *Revista de Psicologia*, 7, 49-58.
- Martinelli, S. C. & Genari, C. H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de psicologia*, 14, 13-21.
- Martini, M. L. & Del Prette, Z. A. P. (2005). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professores do Ensino Fundamental. *Interação*, 6(2), 149-156.
- Marturano, E. M. (1997). A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. *Estudos em Saúde Mental*, Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 132-149.
- Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Pesquisa: Teoria e Pesquisa*, 15 (2), 135-142.

- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.259-291). Campinas: Alínea.
- Marturano, E. M. (2006). O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 498-506.
- Medeiros, M. F. (1979). Análise do sucesso e do fracasso escolar: um estudo exploratório como base para gerar hipóteses de pesquisa. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 31(4), 125-153.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 93-105.
- Miller, A. L. (1999). The effects of beliefs, perceptions, and values on parents' expectations for their children's academic achievement. Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences*.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental-MEC/SEF (2001). *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclo, apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC.
- Molnar, Z. (2000). Parents beliefs about school, attributions about performance, and their children's academic achievement. *Magyar-Pszichologiai-Szemle*, 55(2-3), 207- 227.
- Moreira, D. A. (2003). *Analfabetismo Funcional: o mal nosso de cada dia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Muniz, A. L. P. & Sobel, T. F. (2008). *Características das famílias de crianças trabalhadoras em Minas Gerais em 2004*. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambú – MG – Brasil, de 29 de setembro a 03 de outubro de 2008.
- Nedbadjluk, L. (2006). Formação por ciclos. *Educar em Revista*, 28, 247-261.
- Neves, M. B. J. & Almeida, S. F. C. (1996). O fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12, 147-156.

- Ngelucci, C. B., Kalmus, J. , Paparelli, R. & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30, 51-72.
- Novaes, M. H. (1977). *Psicologia do ensino-aprendizagem*. São Paulo: Atlas.
- Nunes, A. N. A. (1996). Fracasso Escolar e Desamparo Adquirido. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 6(2), 139-154.
- Ohlweiler, L. (2006). Introdução. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler & R. S. Riesgo (Orgs.), *Transtornos da aprendizagem. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar*, p. 127-130. Porto Alegre: Artmed.
- Okagaki, L. & Sternberg, R. J. (1991). Cultural and parental influences on cognitive development. In L. Okagaki (Org.), *Directors of development: Influences on the development of children's thinking*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaim Associates (pp.101-119)
- Oliveira, Z. M. R. (2000). Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sócio histórica. *Caderno do CEDES*, 20, 62-77.
- Oliveira, C. B. E. (2007). *Psicologia Escolar e a Relação Família-Escola: Estudando as Concepções desta Relação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília.
- Oliveira, E. A., Marin, A. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravanello, C., & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamento de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 1-11.
- Oliveira, D. A. & Mello, S. D. (2001). *Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolución, manejo e desenlaces*. Santiago: LPP; UERJ; OREALC; UNESCO.
- Pamplim, R. (2005). *A interface família-escola na inclusão da criança com necessidades educacionais especiais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios: síntese dos indicadores sociais. (2007). In: *IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística* (2007), Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: julho 2009.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Paro, V. H. (2000). *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.

- Paro, V. H. (2003). *Progressão continuada e ignorância*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 29 janeiro 2009.
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*, São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pereira, P. C. & Williams, L. C. A. (2008). A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 139-152.
- Pereira, P. C., Santos, A. B. & Williams, L. C. A. (2009). Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (1), 19-28.
- Perez, M. C. A. (2004). Família, escola e desempenho escolar de crianças das camadas populares. In *Livro de Artigos*, pp. 125-135. Programa de Pós-Graduação em Psicologia FFCLRP-USP.
- Petzold, M. (1996). The psychological definition of "the family". In M. Cusinato (Org.), *Research on family: Resources and needs across the world*, pp. 25-44. Milão: LED-Edizioni Universitarie.
- Pontes Neto, J. A. S., & Rodrigues, C. C. O. (2001). *Causas Atribuídas por Alunos de Quinta Série ao Seu Baixo Desempenho Acadêmico*. Painel Apresentado na XXXI Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. Resumo ESC 68, p. 205. Rio de Janeiro, Brasil.
- Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ribas, R. C. (2003). Socioeconomic status in Brazilian Psychological Research: socioeconomic status and parenting knowledge. *Estudos de Psicologia*, 8, 385-392.
- Rodrigues, M. C. C., Mello, R. R. & Fonseca, S. C. (2006). Learning difficulties in schoolchildren born with very low birth weight. *Jornal de Pediatria*, 82, 6-14.
- Rodrigues, L. C. & Barrera, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. Self-efficacy and school achievement in students of elementary school. *Psicologia em Pesquisa*, 1(02), 41-53.
- Rosenberg, L. (1981). *Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de primeiro grau da grande São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / FINEP.

- Salles, J. F. & Parente, M. A. M. P. (2007). Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 20, 220-228.
- Santos, P. L. & Graminha, S. S. V. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar das crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. *Paidéia*, 15(31), 217-226.
- Saraceno, C. (1997). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- SARESP (2007). Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), www.educacao.sp.gov.br.
- Sawaya, S. M. (2002). *Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. Psicologia e Educação e as Temáticas da vida contemporânea*. Editora Moderna.
- Schaffer, H.R. (1999). *Social development*. Blackwell Publishers Ltda, Oxford.
- Schiavoni, A. & Martinelli, S. C. (2005). Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 9(2), 311-319.
- Silva, R. C. (2000). *Progressão continuada e reprovação: camuflagem ou compromisso? Investigando saberes de professoras primárias e secundárias da Escola Pública*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara.
- Sisto, F. F. (2001a). Dificuldades de aprendizagem. In F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. R. Palermo & S. C. Martinelli (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 19-37). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sisto, F. F. (2001b). Dificuldades de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação. In F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. R. Palermo & S. C. Martinelli (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sisto, F. F., Boruchovitch, E., Breneli, R. P., Fini, L. D. T., Martinelli, S. C. & Urquijo, S. (2002). A integridade do ego e o desempenho na escrita. In F.F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.), *Dificuldades de Aprendizagem no contexto Psicopedagógico* (pp. 122-147). Petrópolis: Vozes.
- Sisto, F. F. (2005). *Escala de Avaliação da Escrita*. Relatório técnico. Itatiba: Universidade São Francisco.

- Sisto, F. F., & Martinelli, S. C. (2006). O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. In F. F. Sisto & S. C. Martinelli (Orgs.), *A afetividade e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Vetor.
- Smith, C. & Strick, L. (2001) *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed.
- Souza, S. R. (2000). Aplicação do procedimento de construção de anagramas com pais de crianças com dificuldades escolares. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.
- Souza, A. M. (2005). Determinantes da aprendizagem em escolas municipais. *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas*, 13 (49), 413 -434.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas do comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.
- Steinvancher, A. (2003). *A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?* Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Stratton, P. (2003). Contemporary families as contexts for development. In J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology*, pp. 333-357, London: Sage.
- Szymanski, H. (2001). *A relação família-escola: Desafios e perspectivas*. Brasília: Plano.
- Szymanski, H. (2004). A Prática Reflexiva com Famílias de Baixa Renda. *Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e estudos Qualitativos*. Bauru: SEPO.
- Távora, M. T. (2003). Evolução e crescimento de pais e filhos: Mudanças necessárias nessa relação. *PSICO - Psicologia*, 34(1), 23-38.
- Texeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 15, 117-126
- Trost, J. (1995). O processo de formação da família. In J. G. Pontes & M. F. Patrício (Orgs.), *Bebê XXI: criança e família na viragem do século* (pp. 55-67). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, L. H. & West, R. (1998). Provind a definition. In L. H. Turner & R. West. (Orgs), *Perspectives on Family Communication*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

- Viégas, L. de (2002). *Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: Concepções de educadores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo.
- Volling, B. L. (1998). Family relationships and children's emotional adjustment as correlates of maternal and paternal differential treatment: A replication with toddler and preschool siblings. *Child Development*, 69(6), 1640-1656.
- Wagner, A., Ribeiro, L. S., Arteche, A. X. & Bornholdt, E. A. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 147-156.
- Weber, L.N.D. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 323-331.
- Weiss, M. L. (1992). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Weiss, M. L. L.(2001). *Psicopedagogia Clínica. Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: DP & A Editora.
- Yaegashi, S. (1997). *O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Zamberlan, M. A. T. & Biasoli-Alves, Z. M. M. (1996). *Interações familiares: teoria, pesquisa e subsídios à intervenção*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

ANEXOS

Anexo – 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (1ª Via)

Prezados pais

Sou aluna do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, tendo como orientadora a Profª Dra. Selma de Cássia Martinelli. Estou realizando um estudo sobre as crenças e as atitudes dos pais e o desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. Para continuar este trabalho preciso da sua colaboração aceitando e comprometendo-se a participar desta pesquisa respondendo a uma escala – EACAP, e autorizar seu filho (a) a responder uma escala de avaliação da escrita - EAVE.

A EAVE será aplicada na própria escola, pela pesquisadora, em horário habitual de aula, e devidamente combinado com a professora, a fim de não interferir nos trabalhos escolares. O questionário para os pais será entregue na reunião de pais e àqueles que aceitarem participar, poderá respondê-lo em sua casa e deverá ser devolvido à escola. Vale ressaltar que a sua identificação e de seu filho (a) serão mantidas em segredo. É importante lembrar que a participação é voluntária e sem prejuízo, caso não queira participar. A sua participação nesta pesquisa poderá ser recusada em qualquer momento, sem acarretar em nenhum detrimento.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração, e me coloco a disposição para esclarecimento de dúvidas.

Elaine Cristiane Aguenta

Você aceita participar da pesquisa e autoriza a participação do (a) seu (a) filho (a)?

() Sim () Não

Ciente dos objetivos e procedimentos utilizados neste estudo, eu _____, portador do R.G. _____, Aceito participar deste estudo e autorizo meu filho (a) _____ a participar.

Assinatura do responsável

Anexo – 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (2ª Via)

Prezados pais

Sou aluna do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, tendo como orientadora a Profª. Dra. Selma de Cássia Martinelli. Estou realizando um estudo sobre as crenças e as atitudes dos pais e o desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. Para continuar este trabalho preciso da sua colaboração aceitando e comprometendo-se a participar desta pesquisa respondendo a uma escala – EACAP, e autorizar seu filho (a) a responder uma escala de avaliação da escrita - EAVE.

A EAVE será aplicada na própria escola, pela pesquisadora, em horário habitual de aula, e devidamente combinado com a professora, a fim de não interferir nos trabalhos escolares. O questionário para os pais será entregue na reunião de pais e àqueles que aceitarem participar, poderá respondê-lo em sua casa e deverá ser devolvido à escola. Vale ressaltar que a sua identificação e de seu filho (a) serão mantidas em segredo. É importante lembrar que a participação é voluntária e sem prejuízo, caso não queira participar. A sua participação nesta pesquisa poderá ser recusada em qualquer momento, sem acarretar em nenhum detrimento.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração, e me coloco a disposição para esclarecimento de dúvidas.

Elaine Cristiane Aguenta

Você aceita participar da pesquisa e autoriza a participação do (a) seu (a) filho (a)?

() Sim () Não

Ciente dos objetivos e procedimentos utilizados neste estudo, eu _____, portador do R.G. _____, Aceito participar deste estudo e autorizo meu filho (a) _____ a participar.

Assinatura do responsável