

iUNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
MESTRADO EM SAÚDE E COMPORTAMENTO

INVESTIGAÇÃO DAS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DA ZONA URBANA DA CIDADE DE RIO GRANDE

CARLA IMARAYA MEYER DE FELIPPE

Orientadora
PROFa. DRa. VERA LÚCIA MARQUES DE FIGUEIREDO

Maiο 2004

Aos meus pais, que foram meus
melhores amigos, e estejam aonde
estiverem sempre estarão comigo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela proteção.

A minha família, pelo amor incondicional.

Aos meus amigos, por serem especiais.

A minha orientadora, pelo apoio.

Ao professor Ricardo Pinheiro, pela disponibilidade.

A minha colega e amiga Vanessa, pela adoção.

Às bolsistas de Pedagogia, pela dedicação.

SUMÁRIO

PROJETO DE PESQUISA	05
INTRODUÇÃO.....	06
REVISÃO DA LITERATURA.....	08
1- Causas do fracasso escolar.....	11
2- Fatores associados ao fracasso escolar.....	15
OBJETIVOS.....	20
JUSTIFICATIVA.....	21
HIPÓTESE.....	22
MÉTODO.....	24
ASPECTOS ÉTICOS.....	26
CRONOGRAMA.....	27
BIBLIOGRAFIA.....	27
ANEXOS.....	31
ARTIGO	41

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
MESTRADO EM SAÚDE E COMPORTAMENTO

INVESTIGAÇÃO DAS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DA ZONA URBANA DA CIDADE DE RIO GRANDE

PROJETO DE PESQUISA

CARLA IMARAYA MEYER DE FELIPPE

Orientadora
PROFa. DRa. VERA LÚCIA MARQUES DE FIGUEIREDO

Maio 2004

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo do fracasso escolar surgiu com base em minha experiência profissional em Psicologia Escolar, durante doze anos de atendimento a educandos com dificuldades de aprendizagem. Investigar as causas do fracasso escolar nas séries iniciais tornou-se um desafio na tentativa de poder auxiliar na transformação desta realidade. Considerando causas múltiplas como responsáveis pelo fracasso escolar, acredita-se que somente ações educativas globais envolvendo adequações ao espaço físico, orientações à família e capacitação de pessoal, poderiam diminuir o índice de fracasso escolar. Uma criança com insucesso escolar transporta um acúmulo de frustrações que se reflete na família, no professor e no seu grupo, com seus companheiros, não satisfazendo-a. Conduzir o processo de aprendizagem é superar obstáculos, buscando ingredientes lúdicos e emocionais, base de todo sucesso e de toda a gratificação cultural (Coll, Martin e Mauri, 1999).

Quadrado, Carreira e Nascimento (2001) apresentam, a partir de dados da pesquisa Mídia e Educação, o fracasso escolar como problema histórico na realidade educacional brasileira, o chamado fracasso escolar, que se caracteriza pelas repetências sucessivas e pela evasão escolar de crianças e adolescentes antes de completar as oito séries do Ensino Fundamental. As estatísticas mundiais indicam prevalência de 15 a 20% no primeiro ano, chegando até 30 a 50% nos primeiros seis anos de escolaridade (Rotta, Ohlweiler e Riesgo, 2005). Haddad (1992) coloca o país entre aqueles com maiores taxas percentuais de analfabetismo, problema também ligado à evasão e à reprovação escolar.

O fracasso escolar, caracterizado com a presença de distúrbios na aprendizagem evidenciados por dificuldades de leitura, escrita e/ou aritmética (LEA), geralmente está associado a repetência escolar, a falta de apoio familiar, a questão do gênero, a infrequência às aulas, baixo peso ao nascer (BPN), desenvolvimento neuropsicomotor atrasado (DPM), entrada precoce na escola, transtornos de déficit de atenção e/ou hiperatividade (TDAH), comportamento anti-social, casos de alcoolismo e/ou doença mental na família, baixa renda, mães que trabalham fora, pais que não trabalham, baixo nível de instrução familiar, além de

grande número de membros na família.

Os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem costumam descrevê-las como “nervosas”, “desatentas”, “irrequietas”, etc. Apresentam-se instáveis e inseguras afetivamente, podendo manifestar ansiedade, agressividade, tensão e negativismo, entre outros sintomas. Estas crianças tendem a se subvalorizar e a ter baixa auto-estima. A freqüente repetição do insucesso na escola pode gerar resistências, fobias e defesas às tarefas escolares e, conseqüentemente, vão convencendo a criança de que não aprenderá mesmo que tente. Esses sentimentos de impotência podem repercutir em problemas perceptivos e motores (Fonseca, 1995).

Há uma diversidade de causas das dificuldades de aprendizagem referidas na bibliografia, algumas estão citadas na Tabela de Estudos Relevantes (Anexo A) e outras citadas no transcorrer do trabalho que evidenciam causas associadas tanto a fatores sociais, quanto a fatores ligados a escola e/ou fatores pertinentes a criança. Este trabalho propõe-se a estudar alguns dos fatores relacionados com a própria criança e seu ambiente familiar, acreditando que nestas causas esteja a origem do fracasso escolar.

Não desconsiderando a escola como causa do fracasso escolar, sabe-se que as reações que uma instituição provoca numa pessoa nos dizem muito desta instituição. Então, o fato das taxas de reprovação escolar serem elevadas mostra a inadequação da escola em realizar sua tarefa, levando a crer que o fracasso da criança espelha o fracasso da escola. Para reverter este quadro deve-se trabalhar a instituição como um todo: a capacitação dos professores, a estruturação do serviço de supervisão e orientação escolar, a qualidade do espaço físico, a adequação do quadro docente assim como das salas de aula, número de alunos, a programação, hierarquização dos conteúdos e metodologia.

O índice de reprovação escolar pode ser um dos parâmetros que evidenciam fracasso escolar. Em 2002, a reprovação nas 1ª séries do 1º grau das escolas brasileiras foi de 23,9% e de 19,3% no Estado do Rio Grande do Sul. Similar a taxa encontrada de 20,8% na zona urbana da cidade de Rio Grande, local do presente estudo. Estes dados devem ser olhados com cautela já que a política educacional sofre interferências diretas de seus governantes, os quais primam mais por índices de dados quantitativos do que pelos qualitativos. A seguir, na Tabela 1, são apresentados os índices sobre reprovação escolar nas séries iniciais.

Tabela 1:
Taxa de reprovação em séries iniciais do Ensino fundamental em 2002.

Local	Série	Reprovação (%)
Brasil	1 ^a	23,9
	2 ^a	17,8
Rio Grande do Sul	1 ^a	19,3
	2 ^a	8,6
Rio Grande	1 ^a	20,8
	2 ^a	11,0

Fonte: MEC/INEP/18^a Coordenadoria de Educação.

Com base nos dados da Tabela 1, que mostram dados relevantes e preocupantes proponho desenvolver um estudo na zona urbana da cidade de Rio Grande, buscando investigar algumas hipóteses a respeito das causas do fracasso escolar na 1^a e 2^a séries das escolas públicas.

REVISÃO DE LITERATURA

Não saber ler, nem escrever numa sociedade letrada significa ser classificado como cidadão de segunda categoria (Fonseca, 1995). Considerando que a questão da qualificação profissional passa evidentemente pelo analfabetismo funcional do adulto e também pelo fracasso escolar infantil, focalizar as causas desse insucesso tornou-se objeto importante de estudo (Haddad, 1992).

As principais políticas para a educação do país, hoje, focam-se sobre a “correção do fluxo escolar”, isto é, a diminuição dos índices de evasão e repetência, assim como diversas práticas de “aceleração”, de forma a permitir a passagem dos alunos pelo ensino fundamental em um tempo mais curto. Os resultados dessas políticas são avaliados com base em estatísticas de desempenho escolar e nas taxas de evasão, repetência e aprovação, cujas contagens mais recentes vêm sendo alardeadas pelo governo federal e do estado de São Paulo como grandes vitórias de sua política educacional. É possível acompanhar, pela imprensa ou por meio dos sites do Ministério da Educação e Cultura e da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a ênfase na redução nos índices de repetência como indicadores de melhoria no sistema educacional brasileiro e paulista, sendo as estatísticas apresentadas como prova dessa conquista (Carvalho, 2001).

Para Vygotsky (1989), a aprendizagem é um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio. Na criança começa muito antes da aprendizagem escolar, a qual nunca parte do zero, uma vez que ao ir a escola já tem uma pré-história. Segundo Bleger (1984), a aprendizagem normal dá-se de forma integrada no aluno

em seu pensar, sentir, falar e agir. Quando começam a aparecer “dissociações de campo” e, desde que o sujeito não tenha danos orgânicos, pode-se pensar que estejam se instalando dificuldades na aprendizagem. Isso pode sinalizar que há uma fratura, identificada quando a criança desenha ou escreve algo e fala compulsivamente sobre assuntos diferentes ou, no meio de uma conversa, solta palavras sem nexos. Para Dolto (1989) são saídas do inconsciente que precisam ser interpretadas e colocadas no seu devido lugar.

Segundo Fonseca (1995), encontra-se na literatura diferentes terminologias para definir as dificuldades de aprendizagem denominando-as de: transtorno de aprendizagem, distúrbio de aprendizagem ou problema de aprendizagem. Atualmente, a grande maioria dos autores utiliza o termo dificuldades de aprendizagem. Nesses estudos específicos sobre dificuldades de aprendizagem, é necessário observar sua diversidade e frequência. A Tabela 2 mostra a prevalência de transtornos de aprendizagem e outros transtornos associados mais relevantes.

Tabela 2:

Taxa de Prevalência de Transtornos de Aprendizagem e outros transtornos associados ao fracasso escolar.

CID-10	Transtorno Específico das Habilidades Escolares – F81	3%
	Transtorno Específico da Leitura – F81.0	3%
	Transtorno Específico de Habilidades Aritméticas – F81.2	3%
	Transtorno Específico do Desenvolvimento da Função Motora – F82	
	Perturbação da atividade e atenção – F90.0	
	Transtorno Mental – F99	
DSM-IV	Transtornos de Aprendizagem	2 a 10%
	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	3 a 5%
	Retardo Mental	1%
	Transtorno de Leitura	4%
	Transtorno de Matemática	1%
	Transtorno da Expressão Escrita	não há estimativa
	Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação Motora	6%

Fonte: Manual Psiquiátrico DSM-IV e CID 10.

Problemas na leitura, na escrita e/ou na aritmética são considerados usualmente, como critério para identificar dificuldades na aprendizagem que podem ser divididas, segundo Greenberg (2002), em dois grupos: os envolvendo processos audiovisuais, resultando em problemas de leitura (dislexia); e os envolvendo os processos visual e motor, que resultam em problemas de escrita (disgrafia), problemas de aritmética (discalculia) e em déficits nas habilidades sociais. As dificuldades de LEA podem evoluir para transtornos de aprendizagem.

A dislexia é tida como um transtorno de aprendizagem mais comum, além de ser um problema de longa duração. Os disléxicos têm dificuldade em integrar símbolo-som, em

identificar o desenho das letras e/ou, ainda, podem ter ambas as dificuldades. Frequentemente, também apresentam dificuldades para memorizar e reconhecer os números. Segundo Rebollo (1991), a dislexia é uma dificuldade primária do aprendizado da lecto-escritura, que se caracteriza por alterações quantitativas e qualitativas total ou parcialmente irreversíveis. É uma alteração genética, mais freqüente no sexo masculino e está vinculada à alteração dos mecanismos básicos para que o indivíduo se capacite neuropsicologicamente para a função de ler e escrever. Para Greenberg (2002), a causa destes problemas possui forte relação com a hereditariedade e 35 a 40% dos parentes próximos dos disléxicos apresentam dificuldades similares.

Em estudos estatísticos sobre a reprovação escolar, foi constatado que a causa principal de 15% das reprovações era a dislexia. Numa pesquisa em escola regular de Porto Alegre foi observado 7% de dificuldade fonológica e dislexiforme em escolares entre seis e nove anos de idade (Rotta e cols, 2005). Já Badian (1999), em pesquisa encontra correlação estatisticamente significativa entre compreensão auditiva e transtorno de leitura.

A disgrafia é uma dificuldade da escrita que pode ser entendida como uma apraxia visuo-motora, na qual a criança tem dificuldade em converter idéias em símbolos gráficos, enquanto que a discalculia se refere a dificuldade simbólica quanto às relações de quantidade e de espaço (Fonseca, 1995). As inabilidades na aprendizagem não-verbal podem assim, levar a problemas sociais, já que a criança não consegue, por exemplo, compreender as brincadeiras e as estratégias dos jogos (Greenberg, 2002). Em estudo realizado na Holanda, Hamstra-Bletz e Blöte (1993) observaram que crianças disgráficas apresentam menor habilidade motora-fina e que, ao longo do seu desenvolvimento na escola, não demonstram interesse em ter uma escrita com estilo próprio.

Outra dificuldade específica da escrita é a disortografia, que se caracteriza por troca, omissão ou acréscimo de letras e/ou palavras nas frases. O sujeito apresenta a habilidade de escrita acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, a inteligência e a escolaridade apropriada à idade do indivíduo. Dificuldade de compor textos escritos, evidenciadas por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos, múltiplos erros ortográficos e caligrafia excessivamente ruim. A prevalência mundial é considerada rara, já que esta dificuldade é encontrada em combinação com as dificuldades de leitura ou de aritmética (Coll e cols, 1999).

Quanto ao desenvolvimento de discalculia (dificuldade de aritmética), Shalev, Auerbach, Manor e Gross-Tsur (2000), em revisão da literatura, encontrou uma prevalência média de 3 a 6% deste transtorno, afirmando que se trata de um quadro persistente sobre o

qual ainda não se sabe quais as conseqüências que pode provocar ao longo da vida. Também, apresenta dados de estudos de acompanhamento nos quais os índices de transtornos em comorbidade com a discalculia foram diminuindo, na maioria dos casos, com tratamento.

O insucesso escolar não se compadece nem com análises sócio-pedagógicas nem biopsicologizantes. Nesta aspiração científica e transformacional é que se pode entender o combate ao insucesso escolar. O fracasso escolar da criança é, antes de tudo, um insucesso social do adulto que precisa resolver seus problemas, quer nos aspectos político-educacionais, quer nos aspectos científico-pedagógicos (Benavente e Correia, 1982).

1. Causas do Fracasso Escolar

Em revisão sobre os estudos referentes ao fracasso escolar, Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) concluíram que as concepções predominantes sobre este tema podem ser divididas em quatro grandes grupos: a) como problema psíquico, responsabilizando crianças e pais; b) como problema técnico culpabilizando professores; c) como uma questão institucional (lógica excludente da educação); d) como uma questão política (relações de cultura e poder). O entendimento do fracasso escolar como um fenômeno de causas múltiplas é destacado como a revelação de um mal-estar próprio da atualidade ao serem abordados os determinantes históricos, sociais e econômicos (Degenszajn, Roz e Kotsubo, 2001).

Outra visão, é a proposta de Correll e Schwarz (1973 apud José e Coelho, 1997) que relacionam as formas de dificuldades que podem ocorrer no processo de aprendizagem, de acordo com vários aspectos:

a) Dificuldades de aprendizagem condicionadas pela escola: pelo professor, pela relação professor-aluno, pela relação entre os alunos, pelos métodos didáticos.

b) Dificuldades de aprendizagem condicionadas pela situação familiar.

c) Dificuldades de aprendizagem condicionadas por características da personalidade da criança.

d) Dificuldades de aprendizagem condicionadas por dificuldades de educação. Essa instância poderia ser atendida se a preocupação básica dos profissionais da área de educação fosse de melhorar as condições de ensino, agindo preventivamente às dificuldades na produção escolar; fornecendo meios, dentro da escola, para que o aluno possa superar as dificuldades na busca dos conhecimentos de séries anteriores e atenuar, não reforçar

problemas oriundos de sua história pessoal e a de sua família.

Na área educacional há muitas críticas sobre o fracasso escolar, principalmente quando descontextualizado e tomado como um problema de responsabilidade do aluno e não do sistema educacional e da realidade social brasileira. Assim, na pesquisa de Collares e Moysés (1996), realizada com base em entrevistas com professores e diretores da rede pública em Campinas (SP), foi possível constatar que 92% dos entrevistados acreditavam que o fracasso escolar devia-se a problemas emocionais ou neurológicos das crianças e a totalidade afirmou que as dificuldades escolares têm como causas problemas biológicos e de desnutrição.

As pesquisas produzidas no Brasil até a década de 80 atribuíam o fracasso na escolarização a problemas nutricionais, cognitivos, afetivos e culturais, revelando o acirrado preconceito em relação às classes populares. Então, a partir desta década, o fracasso escolar foi re-significado, deixando de ser um problema dos alunos para um problema produzido pela escola (Angelucci e cols, 2004).

Segundo Weiss (2003), na reflexão a respeito do sucesso, tanto quanto do fracasso na alfabetização, identifica determinantes que ultrapassem questões meramente metodológicas, como as de classe, gênero, etnia e cultura; o ambiente em torno da criança desempenha um papel fundamental. Caracteriza fracasso escolar como uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola que deve ser analisado sob três perspectivas: a da sociedade, a da escola e a do aluno.

Na perspectiva da sociedade estariam incluídos: a tipificação cultural, as condições e relações político-sociais e econômicas vigentes, a estrutura social, as ideologias dominantes e as relações destes aspectos com a educação escolar. Já que há relações significativas entre a produção escolar e as oportunidades reais que determinada sociedade oportuniza às classes sociais, os alunos de escolas públicas brasileiras provenientes das camadas de mais baixa renda da população são, freqüentemente, incluídos em grupos com problemas graves de aprendizagem (Weiss,2003).

Quanto a segunda perspectiva, Weiss (2003) enfoca a escola que se encontra interligada no sistema socioeconômico. Sendo assim, a impregnação de certos conhecimentos pelo aluno está relacionada com a forma de como estas informações chegaram e foram transmitidas, o que por sua vez dependerá das condições sociais que determinaram a qualidade do ensino.

Na perspectiva do aluno, Weiss (2003) em sua experiência clínica constatou que 10% dos casos encaminhados para diagnóstico psicopedagógico tinham em sua história

pessoal ou familiar a possível causa do fracasso escolar. Nessa perspectiva, podemos citar Degenszajn e cols (2001) que, numa visão psicanalítica menciona que fracasso escolar pode decorrer de uma desordem neurótica provocada por conflitos inconscientes, nos quais a criança sente-se impedida de aprender.

As três perspectivas abordadas por Weiss (2003, p.21) não se excluem entre si, pois relata que: “O fracasso escolar é causado por uma conjugação de fatores interligados que impedem o bom desempenho do aluno, embora se tente identificar, em alguns casos, um ponto inicial no nível interno ou externo”.

A criança com dificuldade de aprendizagem apresenta mais restrições de oportunidades de crescimento cultural, que tende a embotar sua construção cognitiva e desenvolvimento da linguagem, podendo originar dificuldades de leitura e escrita atrasando sua inclusão num meio letrado. As dificuldades de aprendizagem poderiam ser evitadas se cada aluno pudesse falar um pouco de si, de seu mundo, de suas preferências e, a partir dessas experiências ser-lhe proporcionado a integração dos saberes individuais no grupo.

As características dos alunos e de seu ambiente familiar, segundo Poppovic (1971 apud Patto, 1991) estão relacionadas com o desempenho na escola. É na família que a criança tem contato com as primeiras aprendizagens e é também neste berço que ela constituirá seus valores. Assim, alta densidade habitacional, desejo de trabalhar logo, ausência dos pais nas reuniões convocadas pela escola, desinteresse dos pais frente às tarefas escolares de seus filhos, autoritarismo dos pais nas práticas de criação infantil, pouca interação verbal e ausência de hábitos de leitura no lar podem levar a um baixo rendimento escola.

Paralelamente às pesquisas que desvendam mecanismos escolares de produção do fracasso, vêm crescendo o número de pesquisas que se dedicam a demonstrar as deficiências cognitivas da criança pobre. Brandão, Baeta e Rocha (1983), por exemplo, levantam questionamentos sobre as possíveis relações entre pobreza e desenvolvimento cognitivo, pobreza e linguagem popular, pobreza e qualidade da interação mãe-bebê, pobreza e quantidade de estimulação ambiental. Passou-se a defender a necessidade de adaptar a criança cultural e economicamente desfavorecida ao ensino, de oferecer-lhe oportunidade de superar certas etapas num ritmo mais lento. Foram válidas as tentativas de levá-las ao sucesso escolar através de mudanças na escola, postura coerente com a priorização dos fatores intra-escolares na explicação do fracasso (Brandão e cols, 1983).

Segundo Araújo (1997), o professor precisa assumir sua responsabilidade dentro de um grupo, contribuindo para o desenvolvimento moral da criança de forma a garantir as

regras básicas de convivência regidas pelo respeito mútuo e a aceitação da diversidade. Para Coll e cols (1999), o papel do professor destina-se à modulação e focalização dos estímulos de acordo com as necessidades cognitivas das crianças/alunos, podendo ser revertidas ou atenuadas dentro do processo de desenvolvimento cognitivo. A ação do mediador é promover transcendências através das relações estabelecidas com outras áreas para além das solicitadas na situação de aprendizagem e dotar a referida aprendizagem de significado para que, de fato, seja uma aprendizagem.

Caberá ao professor identificar o grau de satisfação do seu aluno com o ambiente escolar, agir de forma preventiva através de observações de adequação idade/fase buscando um equilíbrio e estar constantemente atualizando-se na busca de alternativas eficazes na aprendizagem de seus alunos apesar de sua diversidade. Para Mantovanni (1999) a criança pode estar vivendo uma fase difícil, que será provisória ou não, dependendo de suas condições para superá-la. Através da intensidade com que se apresentam os sintomas e comportamentos infantis, pela duração que eles têm na vida escolar e pela participação do lar e da escola no processo de aprendizagem.

Segundo Cruz (1997), na escola tudo conspira para que professores e alunos vivam situações diárias de descontentamento, perda de auto-estima, descrédito na própria produção reduzindo as possibilidades de reflexão em relação a esta realidade que aliena e impede de dar conta de um processo adequado de escolarização. Segundo Weiss (2003) a rapidez da evolução científica e tecnológica do mundo é aprendida pelas crianças através dos meios de comunicação, independentemente de sua classe social ou situação sociocultural. Tal fato faz com que algumas vezes a escola pareça parada no tempo ou voltada para o passado, enquanto seus alunos vivem intensamente o presente e o futuro, com novos critérios de valor no contexto social.

Outras falhas de ensino estão na qualidade e na dosagem da quantidade de informações a serem transmitidas e na “cobrança” ou avaliação da aprendizagem. Tais situações, quando mal conduzidas, são geradoras de ansiedade para o aluno, chegando à desorganização de sua conduta por não agüentar o excesso de ansiedade. Em algumas situações de ensino-aprendizagem, os objetos do conhecimento escolar ultrapassam a capacidade de discriminação e de controle do ego do aprendente (aluno) que passa a viver uma “ansiedade confusional” quando os conteúdos programáticos de ensino apresentam-se como objetos não discriminados, que se confundem com outros, tornando o processo de elaboração mais demorado e complicado, conduzindo ao fracasso escolar (Bleger, 1984).

2. Fatores Associados ao Fracasso Escolar

Alguns fatores encontram-se em comorbidade com o fracasso escolar estão descritos a seguir:

2.1 Renda familiar

Em pesquisa realizada na cidade de Pelotas no ano de 1991 por Damiani (1999), foi possível observar que o risco de fracasso escolar entre filhos de famílias com renda mensal inferior a um salário mínimo era 2,9 vezes maior em relação àqueles com renda superior. Carvalho (2004) também observou associação entre renda familiar e reforço escolar, que pode decorrer em fracasso. No artigo: Quem são os meninos que fracassam na escola? Esse autor afirma que, os alunos cuja renda familiar atinge até cinco salários mínimos compunham 36% do grupo de alunos indicados para reforço. Apesar das crianças de diferentes faixas de renda estudarem sob as mesmas boas condições.

Outra relação entre classe social e escola, é que a escola, geralmente, é feita para crianças que já vivem num clima favorável à aprendizagem. Na classe média ou alta a criança tem acesso a materiais escolares para experimentar e muitas vezes frequenta pré-escola, aproximadamente desde dois ou três anos. Nos primeiros anos escolares vai ter melhor desempenho do que aquela que nunca viu uma caneta, nem manipularam um livro, etc. Assim sendo, não é a competência individual que vai determinar o sucesso escolar e sim a classe social que pertence (Piletti, 1989).

2.2 Trabalho dos pais

Nozaki, Dias e Ferreira (2003) concluíram que os tipos de trabalhos realizados pelos pais de crianças aprovadas, apresentam maior diversidade e maior qualificação profissional do que aqueles realizados pelos pais de crianças reprovadas. Enquanto quase 70% das mães de crianças reprovadas trabalham fora, mais de 70% das mães de crianças aprovadas não trabalham.

Sabe-se que hoje há diferentes modelos de família: avós que exercem a função de mãe, pais desempregados desempenhando papéis maternos enquanto suas esposas trabalham fora e mulheres que mantêm a casa e educam seus filhos sozinhas. Estas modificações familiares estão presentes em todas as classes sociais e, de uma forma ou de outra, tais interferências surgirão no contexto da escola.

2.3 Instrução dos pais

Outro aspecto ligado ao desenvolvimento das capacidades e habilidades das crianças é o nível de escolaridade dos pais. O risco de ocorrer fracasso escolar é 2,3 vezes maior entre crianças com mães analfabetas ou com até dois anos de escolaridade dado este encontrado na cidade de Pelotas por Damiani (1999).

Segundo Conceição (1994), as mães sem escolaridade ou com baixo grau de instrução, tenderá mais facilmente ao desemprego ou ao subemprego. Nas sociedades industrializadas, com crescente tecnologia, os empregos que exigem poucas habilidades e baixo nível de instrução tendem a desaparecer. Desta forma, a situação do trabalhador sem escolaridade torna-se cada vez mais crítica. Sua situação econômica de sobrevivência será precária e persistente na vida adulta, passando inevitavelmente, esta descarga social para seus filhos, que repetirão o padrão de fracassos, inclusive o escolar.

2.4 Separação dos pais

Os pais separados ou que mantêm brigas constantes, a falta de horário e de rotinas adequadas para o sono e para o estudo, além da pouca integração e comunicação com a escola são fatores que contribuem para o insucesso escolar (Rappaport, Siori e Davis, 1982).

Os cônjuges que não se amam passam para seus filhos seus problemas, suas atitudes negativas diante da vida e dos outros. Algumas vezes, é preferível que se separem a ficarem juntos sem amor, pois podem desenvolver crianças com pouco entusiasmo nas atividades escolares, desinteresse, revolta, fuga de uma relação amorosa e construtiva (Piletti, 1989).

2.5 Famílias numerosas

As famílias das crianças aprovadas constituem-se de quatro a seis pessoas, essencialmente pai, mãe e filho(s). As famílias de crianças reprovadas podem variar de dois a onze pessoas. Nestas famílias, a variação do número de membros encontra-se diretamente relacionada à presença de parentes, além do núcleo familiar, tais como avós, tios, primos, etc. Dessa forma, crianças oriundas de tais meios familiares, em sua grande maioria,

fracassam na escola e, conseqüentemente, são excluídas socialmente (Nozaki e cols, 2003).

Para Rappaport e cols (1982), na idade escolar para a criança há predominância dos valores parentais, quaisquer que sejam as regras do seu grupo. Sua atitude de opor-se às regras, mesmo sendo um dado de oposição real, é um exercício da estabilização de seus valores ou de seus traços iniciais de identidade. O desenvolvimento cognitivo depende da estimulação propiciada pelo ambiente. A criança precisa ser exposta a um grande número de situações para desenvolver seus esquemas conceituais, e o ambiente familiar é indispensável a esse desenvolvimento. Segundo Rotta e cols (2005), assim como a escola, em casa, a família também deve oferecer condições adequadas para o sucesso da criança.

2.6 Alcoolismo na família

Para Rotta e cols (2005), a história de vícios, drogadição, alcoolismo, renda familiar insuficiente, a dificuldade de manter hábitos de higiene e a impossibilidade de boa alimentação são fatores que influenciam negativamente no desempenho da criança. Também Greenberg (2002) refere-se à ligação entre dificuldades de aprendizagem e abuso de álcool e cocaína pelas mães durante a gestação.

2.7 Doença mental na família

Segundo Greenberg (2002) um terço das crianças com dificuldades de aprendizagem sofrem de transtornos depressivos e/ou de ansiedade. O transtorno de conduta é a condição mais freqüente diagnosticada em instituição de saúde mental ambulatorial e internações para crianças. Segundo o DSM IV, 20 a 40% das pessoas com dificuldade de aprendizagem sofrem de transtornos mentais que pode estar associado com inteligência inferior à média. O rendimento escolar, particularmente em leitura e outras habilidades verbais, em geral está abaixo do nível esperado com base na idade e na inteligência, podendo justificar o diagnóstico adicional de transtorno de aprendizagem. Ainda o aluno pode ser expulso da escola ou de sua própria casa por causa do transtorno de conduta.

2.8 Gênero e raça

Carvalho (2004) constata em sua pesquisa sobre gênero, alguma diferença, em favor das meninas nas notas em Português ou Linguagem e certa igualdade em Matemática,

que se transforma numa proficiência ligeiramente superior das meninas à medida que se ascende no sistema escolar. Há predominância negativa significativa também dos meninos quanto a disciplina.

Flannery, Liederman, Daly e Schultz (2000) investigaram 32.493 crianças de diferentes sexos e raças, sendo 16.910 de cor branca e 15.313 negras. Os resultados indicaram uma diferença estatisticamente significativa quanto aos sexos no transtorno de leitura (maior índice em meninos), sendo esta diferença, entretanto, independente da raça. Carvalho (2004) porém encontrou que 43% das crianças percebidas como negras ou pardas na visão das professoras, têm problemas de aprendizagem em relação a 28% das percebidas como brancas. Entretanto, as professoras classificaram um número muito maior de alunos como brancos do que as próprias crianças fizeram na auto-atribuição de cor.

2.9 Ingresso precoce na escola

Poppovic (1971 apud Patto,1991), atribui igual peso à influência da maturação física e da estimulação ambiental no desenvolvimento das capacidades e habilidades apresentadas por um indivíduo. A dificuldade de pedir ajuda à professora pode provir, segundo a autora, da precariedade qualitativa e quantitativa da relação mãe-criança. Segundo Adrados (1982), a criança tida como normal aos seis ou sete anos pode ser iniciada na aprendizagem da leitura e da escrita após um período de aproximadamente quinze dias de ingresso na escola. Alerta que não se tem garantias de que haja eficiência do ingresso no mundo das letras, sem o período de prontidão.

2.10 Frequência às aulas

Para que a criança se desenvolva bem ela precisa de um ambiente afetivamente equilibrado, onde receba amor autêntico e onde lhe permitam satisfazer suas próprias necessidades. A escola simboliza toda a extensão de seu lar onde busca ter relações verdadeiras, que reforcem seus vínculos ou que estabeleçam novas relações que lhe sejam significativas, pois fazendo com que se sinta à vontade estará sendo agente facilitador do processo ensino-aprendizagem. Então, ausências frequentes da escola ou descontinuidades educacionais resultantes de mudanças na vida escolar, podem contribuir como facilitador de dificuldades de aprendizagem (Cruz, 1997). Quando estas ausências acontecem, inicia-se uma luta entre o ambiente em que a criança vive e suas próprias exigências, o que fatalmente

levará a uma situação de desequilíbrio, possível geradora de comportamentos problemáticos ou até patológicos.

2.11 Peso ao nascer

Grunau, Whitfield e Davis (2002) observaram em estudo de caso-controle aninhado em uma coorte, que as crianças com Extremo Baixo Peso ao Nascer (EBPN) possuíam escores inferiores aos do grupo controle nas áreas de aprendizagem. Já em outro estudo, Breslau e Eric (2000) com crianças com peso ao nascer inferior ou igual a 2500 gr (BPN), concluíram que este fator, entre os meninos, elevava em 3,3 vezes o risco de dificuldade para leitura e em 6,5 vezes para dificuldade em matemática.

Linhares, Arvalho, Bordin e Jorge (1999), num estudo longitudinal de caso/controle, pesquisaram grupos de bebês nascidos muito prematuros (<1500) até uma faixa etária de oito a dez anos. Concluíram que quanto ao desenvolvimento neuropsicomotor mostra oscilações podendo não atingir um padrão de normalidade; as crianças nascidas muito prematuras, na média-meninice apresentam problemas de comportamento: agitação e inquietude, apego exagerado à mãe sugerindo dificuldades de adaptação a situações sociais. Observaram que a grande maioria das crianças com história de prematuridade encontra-se na escola regular, mas há mais repetência entre as crianças nascidas prematuras do que as do grupo controle.

Conceição (1994) mostra em seus estudos que as crianças de mães pobres, por sua vez, sofrem as conseqüências do ambiente de pobreza, antes mesmo do nascimento. Nessas populações, nas quais a mãe desnutrida, desde sua própria gestação e infância, o efeito desta determina, na prole, alta prevalência de recém-nascidos com baixo peso.

2.12 Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um problema de saúde mental que tem três características básicas: desatenção, agitação (ou hiperatividade) e a impulsividade. Pode levar a dificuldades emocionais e de relacionamento familiar e social, bem como um baixo desempenho escolar. Em comorbidade com TDAH estão outros problemas como: ansiedade, depressão, agressividade, mentiras, roubo, comportamento de oposição ou de desafio às regras e aos pedidos dos adultos (Benczik, 2000).

Vários estudos têm demonstrado uma forte relação entre dificuldade de

aprendizagem e TDAH. Kadesjö e Gillberg (1999) observaram que aproximadamente metade das crianças com deficiências nas habilidades motoras (relacionadas à dificuldade de aprendizagem) tinha sintomas de moderados a severos de TDAH. Em amostra clínica Mayes, Calhoun e Crowell (2000) identificaram que 70% das crianças com TDAH entrevistadas apresentavam, paralelamente, dificuldade de aprendizagem.

Greenberg (2002) estima que, na população geral, cerca de 26 a 41% das crianças com TDAH apresentam dificuldades de aprendizagem. Segundo Rotta e cols (2005) o portador de TDAH com manifestação comportamental, pode apresentar sintomatologia básica de hiperatividade, impulsividade e desatenção que são características diretamente relacionadas com o sucesso no processo do aprendizado, ocorrendo em 3,5 % dos escolares, com uma variação de 2 a 10% em diferentes estudos.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Identificar algumas causas do fracasso escolar em séries iniciais na zona urbana da cidade do Rio Grande.

Objetivos Específicos

Verificar a frequência de repetências nas séries iniciais;

Caracterizar as diferenças encontradas entre o grupo de alunos repetentes dos não-repetentes;

Identificar se características das como gênero, peso ao nascer, desenvolvimento neuropsicomotor, transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade, comportamento anti-social, idade de ingresso na escola.

Verificar se fatores condicionados a família como apoio familiar nas tarefas escolares, renda familiar, casos de alcoolismo e/ou doença mental na família, trabalho dos pais, nível de instrução dos pais estão associados ao fracasso escolar.

JUSTIFICATIVA

Estudar as causas do fracasso escolar oportunizará identificar a prevalência e a diversidade de problemas que levam à repetência nas séries iniciais. Nenhuma pesquisa foi encontrada nesse sentido no Município de Rio Grande e a divulgação dos resultados possibilitará que órgãos ligados à educação tomem conhecimento da real situação e articulem ações preventivas.

Somente um ensino de boa qualidade, no qual o professor interessado e bem formado maneje o conteúdo do ensino levando em conta as especificidades do alunado quanto às suas experiências culturais, pode garantir a eficiência da escola.

Identificar algumas as causas da repetência na primeira série, possibilitará necessidade de reformulação dos programas de ensino e de adequação dos padrões e critérios de promoção, sem criar salas diferenciadas, que só excluem a possibilidade de interação social. Talvez, muitas posições terão que ser revistas, muitas atitudes mudadas, inúmeras idéias falsas eliminadas.

Conhecer os aspectos orgânicos, neurológicos e psicológicos, adicionados à problemática ambiental em que a criança vive facilita o seu encaminhamento a especialistas que, ao tratar da dificuldade, terão condições de orientar os familiares e o professor a lidar com o aluno. José e Coelho (1997) ressaltam que o professor pode ajudar o aluno a superar alguns momentos difíceis, como o da entrada na escola, o nascimento de irmãos, a separação ou morte dos pais e o início da adolescência.

Para Cohen (1999), quando o ato de aprender apresenta-se problemático, é preciso uma avaliação muito mais abrangente e minuciosa. O professor deve lembrar-se que o aluno é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos aos quais ele (professor) deve estar sempre atento, inclusive para evitar que seus próprios valores não o impeçam de auxiliar a criança em seu processo de aprender. A criança é um todo e quando apresenta dificuldades de aprendizagem precisa ser avaliada em seus vários aspectos.

A prevenção de fracasso escolar poderá levar à diminuição de insucesso na vida adulta (Benavente e Correia, 1982).

HIPÓTESE

O fracasso escolar está associado a fatores sócio demográficos, características familiares e características do aluno.

DEFINIÇÃO E RESPECTIVOS NÍVEIS DAS VARIÁVEIS

Variáveis em Estudo

Fracasso escolar: identificado pela repetência e dificuldade de aprendizagem rendimento escolar.

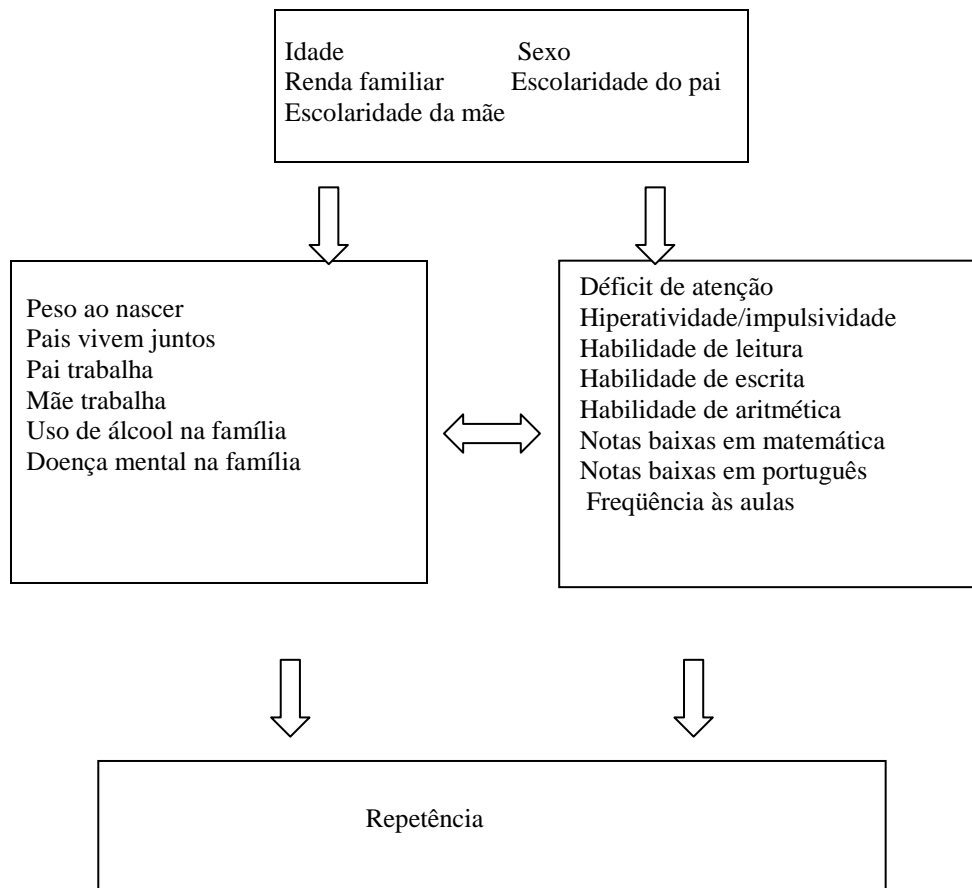
- a) Repetência: rodar pelo menos uma vez na 1^asérie;
- b) Dificuldade de aprendizagem: queixa de dificuldade na LEA, identificada quando a professora assinalar 60% dos itens em cada habilidade listada, na ficha (Anexo B).
- c) Baixo rendimento: apresentar uma média de rendimento menor que 7.0 em Português e/ou em Matemática.
- d) Infrequência escolar: faltar mais de 75% das aulas durante o ano.
- e) Não frequentar pré-escola: não cursar pelo menos 1 ano de estudos antes de cursar a 1^asérie.
- f) Ingresso precoce na primeira série: cursar a 1^asérie com menos de 7 anos.
- g) Não receber auxílio nas tarefas escolares com frequência quase sempre.
- h) Baixo peso ao nascer (BPM): ≤ 2500 gr.
- i) Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor (DPM): sentar a partir de 8 meses, ou caminhar com mais de 2 anos ou falar após 1 ano e 7 meses.
- j) Falta de trabalho dos pais: pai e/ ou mãe não exercer alguma atividade remunerada.
- k) Renda familiar baixa: família viver com menos ou com um salário mínimo vigente ($\leq R\$240,00$).
- l) Grau de escolaridade da mãe, do pai e irmãos: baixo (analfabeto) e os irmãos com história de repetência e/ou que trabalhem fora.
- m) Doença mental na família: genitores ou avós com transtorno mental.

n) Uso de álcool na família: genitores ou avós que faça uso de álcool com frequência.

o) Presença de transtorno de déficit de atenção, hiperatividade/impulsividade ou comportamento anti-social: obter percentil > 76 em uma dessas escalas no teste TDAH (Anexo C).

O Modelo Hierárquico apresentado a seguir, descreve a forma como as variáveis serão analisadas.

MODELO HIERÁRQUICO



MÉTODO

Delineamento

Estudo transversal de caso-controle, com base escolar.

População

Crianças de 1^a e 2^a séries da rede pública do Ensino Fundamental da zona urbana da cidade de Rio Grande.

População alvo

Crianças que em 2003/01 estarão repetindo a 1^a ou a 2^a série para o grupo casos e crianças que não estiverem repetindo, consecutivamente cursando 2^a e 3^a série, para formar o grupo controle.

Amostra

A escolha dos sujeitos será aleatória. Farão parte do grupo controle crianças que estiveram na mesma sala de aula em 2002, que tenham a mesma idade e que morem no mesmo bairro.

Amostragem

O cálculo de tamanho de amostra foi realizado no Programa EPI-INFO, utilizando os seguintes dados:

N total de alunos de 1^a e 2^a série de Rio Grande em 2002 (N=8527)

Variável baixo peso ao nascer: dado comum em 10% de crianças com fracasso escolar

Risco: 2

Com base nesses critérios estimou-se um N= 307 para o grupo caso e N=307 para o grupo controle. Na expectativa de abranger um número representativo de escolas, mantendo a proporcionalidade por vínculo administrativo (Tabela 3), serão sorteadas

aleatoriamente em torno de 26 escolas municipais e 18 estaduais totalizando 44 escolas, que representarão, respectivamente, 59% e 41% das 44 escolas estudadas, mantendo-se percentagem similar a das escolas públicas da zona urbana da cidade.

Tabela 3:
Total de escolas na zona urbana de Rio Grande por vínculo administrativo.

Vínculo Administrativo	Escolas	
	N	%
Município	47	59
Estado	33	41
Total	80	100

Fonte: 18ª Coordenadoria de Educação/Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Crítérios de exclusão

Criança com história de Doença Mental (DM) e/ou Portador de Necessidades Especiais (PNE).

Instrumentos

a) Ficha de habilidades estruturado pela pesquisadora, de auto-aplicação para as professoras. As questões abrangem história escolar pregressa e atual do aluno, para investigar indicativos de possíveis comprometimentos individuais graves tais como lesão cerebral, portador de necessidades especiais, doenças mentais e presença ou não de dificuldade de LEA (Anexo B);

b) Entrevista de anamnese, cujo roteiro foi elaborado pela pesquisadora, para entrevistar as famílias e investigar a história pregressa e atual dos sujeitos, além de dados sócio-demográficos como: renda familiar, tipo de moradia, atividade profissional, presença de alcoolismo, nível de escolaridade dos pais e envolvimento dos familiares com o acompanhamento nas tarefas escolares (Anexo D).

c) Escala de Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade TDAH-Versão para Professores (Benczik, 2000), que tem por objetivo avaliar presença de déficit de atenção, hiperatividade/impulsividade, problemas de aprendizagem e comportamento anti-social, no contexto escolar. É auto administrado. (Anexo C).

Procedimentos para coleta de dados

a) Treinamento dos auxiliares de pesquisa: serão selecionados alunos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Rio Grande e de Psicologia da Universidade Católica de Pelotas que serão treinados para administrar os instrumentos;

b) Contato com escolas selecionadas: a direção será procurada para a apresentação do projeto de pesquisa, que será entregue junto com uma carta de apresentação (Anexo E);

c) Seleção dos alunos da amostra: serão consultadas as listas de frequência das turmas de 1ª e 2ª série em 2002, a fim de identificar os alunos que reprovaram para formar o grupo caso e as listas de alunos de 2ª e 3ª série em 2003, para formar o grupo controle. Após identificados os alunos que farão parte da amostra, será entregue um consentimento pré-informado aos pais (Anexo F), para autorizarem a participação do filho na pesquisa;

d) Preenchimento dos instrumentos pelos professores: a ficha de habilidades (Anexo B) será entregue aos professores num primeiro momento, para ser respondido em relação a todos os alunos de sua turma. Posteriormente, o teste TDAH (Anexo C) deverá ser preenchido, em relação aos alunos da população alvo;

e) Entrevista de anamnese com os pais: será realizada nas próprias residências das famílias em estudo (Anexo D);

f) Processamento dos dados: posterior a digitação dos dados e os resultados serão analisados com base em Análise Univariada (frequência e distribuição de variáveis) e Análise Multivariada (Regressão Logística Condicional).

Controle de qualidade

Haverá reuniões sistemáticas com o grupo de trabalho, dupla digitação, revisão dos instrumentos e reaplicação parcial dos procedimentos em 10% da população.

ASPECTOS ÉTICOS

Será mantido sigilo absoluto quanto a identificação dos participantes. Quando identificado algum problema, será feito o encaminhamento das crianças a setores de atendimento especializados da comunidade. Os resultados serão divulgados através de artigos científicos e nos órgãos vinculados ao ensino do País, do Estado e do Município.

CRONOGRAMA

	2 0 0 3										2 0 0 4										2 0 0 5				
	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M
Elaboração do projeto	X	X	X																						
Seleção da equipe de trabalho			X																						
Construção e seleção dos instrumentos			X	X																					
Contato com as escolas					X																				
Identificação dos participantes						X	X																		
Estudo piloto								X																	
Aplicação do questionário das professoras									X	X															
Organização dos grupos de estudo										X	X														
Aplicação do instrumento TDAH												X	X												
Entrevista com as famílias														X	X	X	X								
Organização dos dados																X	X	X	X	X					
Análise dos dados																					X				
Elaboração do artigo																							X		
Defesa do trabalho																								X	

BIBLIOGRAFIA

- Adrados, I. (1982). Manual de Psicodiagnóstico e diagnóstico diferencial. Petrópolis: Vozes.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R. & Patto, M. H. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, v.30 n.1, 171-198.
- Araújo, U. F. de (1997). Autoridade e Autonomia. In: Indisciplina na escola. São Paulo: Summus.
- Badian, N. (1999). Reading Disability Defined as a Discrepancy Between Listening and Reading Comprehension: A Longitudinal Study of Stability, Gender Differences, and Prevalence. *Journal of Learning Disabilities*, v.32, 138-146.
- Benavente, A. & Correia, A. P. (1982). Obstáculos ao sucesso na escola primária. Ed. .I.E.D., cad.3. São Paulo.
- Benczik, E. B. P. (2000). Manual da Escala de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Versão para professores. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Bleger, J. (1984). Psicologia da conduta. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brandão, Z., Baeta, A. M. B. & Rocha, A. D. C. da (1983). Estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.64 n.147, 38-69.
- Brandão, Z., Baeta, A. M. B. & Rocha, A. D. C. da (1983). Evasão e Repetência no Brasil: A Escola em questão. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Breslau, N. & Eric, O J. (2000). Increased Risk of Learning Disabilities in Low Birth Weight Boys at Age 11 Years. *Society of Biological Psychiatry*, v.47, 490-500.
- Carvalho, M. P. de (2001). Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação e Sociedade*, v.22 n.77, 231-252.
- Carvalho, M. P. de (2003). Sucesso e fracasso: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, v.29 n.1, 143-165.
- Carvalho, M. P. de (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, v.34 n.121, 228-246.
- CID10/ Organização Mundial de Saúde (1995). Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2ª ed.
- Cohen, R. H. P. (1999). Entre o impossível e o necessário da educação: O que a psicanálise pode dizer sobre a etiologia do fracasso. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Curso de Pós- Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ.
- Coll, C., Martín, E. & Mauri, T. (1999). O Construtivismo na Sala de Aula. São Paulo: Ática.
- Collares, C. A. L. & Moisés, M. A. A. (1996). Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e Medicalização. São Paulo: Cortez.
- Conceição, J. A. N. (1994). Saúde Escolar. A criança, a vida e a escola. São Paulo: Sarvier.
- Cruz, S. H. V. (1997). Representação de Escola e Trajetória Escolar. *Psicologia USP*, v.8 n.1, 27-41.
- Damiani, M. F. (1999). Fracasso escolar no Ensino Fundamental: da identificação dos fatores de risco extra-escolares ao entendimento dos processos intra-escolares In: 22ª Reunião Anual da ANPED, v.1, 1-23. Caxambu.
- Degenszajn, R. D., Roz, D. P. & Kotsubo, L. (2001). Fracasso escolar: uma patologia dos nossos tempos? *Pediatria*: (1)106-13.
- Dolto, F. (1989). Seminário de Psicanálise de crianças. Rio de Janeiro: Zahar.

- Flannery, K. A., Liederman, J., Daly, L. & Schultz, J. (2000). Male prevalence for reading disability is found in a large sample of Black and White children free from ascertainment bias. *Journal of the International Neuropsychological Society*, v.6, 433-442.
- Fonseca, V. da (1995). Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. da & Mendes, N. (1982). Escola, escola quem és tu? Perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano. Lisboa: Notícias.
- Greenberg, S. (2002). Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.48, 204-212.
- Grunau, R. E., Whitfield, M. F. & Davis, C. (2002). Pattern of learning disabilities in children with extremely low birth weight and broadly average intelligence. *Article Pediatrics Adolescent Medicine*, v.156, 615-620.
- Haddad, S. (1992). Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos. Ano 11 n.56. São Paulo: EPU.
- Hamstra-Bletz, L. & Blöte, A. W. (1993). A Longitudinal Study on Dysgraphic Handwriting in Primary School. *Journal of Learning Disabilities*, v.26, 689-699.
- Jorge, M. R. (2000). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed.
- José, E. A. & Coelho, M. T. (1997). Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática.
- Kadesjö, B. & Gillberg, C. (1999). Developmental coordination disorder in swedish 7-year-old children. *J Am Academy Children Adolescent Psychiatry*, v.38 n.7, 820-828.
- Knobloch, H., Passamanick, B. & Gesell, A. (1987). Diagnóstico do Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu.
- Linhares, M. B. M., Arvalho, A. E. V., Bordin, M. B. M. & Jorge, S. M. (1999). Suporte psicológico ao desenvolvimento de bebês pré-termo com peso de nascimento < 1500g: na UTI neonatal e no seguimento longitudinal. *Temas de Psicologia*, v.7 n.3, 245-262.
- Loch, J. de A. (1999). Crescimento físico ou biológico: a criança normal. Faculdade de Medicina. Pontifícia Universidade Católica do RS (PUCRS). 112-119.
- Mantovanni, M. C. L. (1999). O olhar do professor ao diagnosticar dificuldades de aprendizagem: critérios e justificativas empregados para a escolha dos bons e maus alunos. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L. & Crowell, E. W. (2000). Learning Disabilities and Attention-Deficit/ Hyperactivity disorder (ADHD): Overlapping Spectrum Disorders. *Journal of Disabilities*, v.33 n.5, 417/424.

- Marques, R. M., Marcondes, E., Berquó, E., Prandi, R. & Yunes, J. (1982). Crescimento e Desenvolvimento Pubertário em Crianças e Adolescentes Brasileiros II. São Paulo: Editora Brasileira de Ciências.
- Norussia, M. SPSS: Statistical Package for Social Science. Chicago: SPSS Inc.,1990.
- Nozaki, I., Dias, T. L. & Ferreira, A. C. (2003). Fracasso Escolar e exclusão social. *Revista de Educação Pública*, 346-351.
- Oliveira, M. K. (1997). Vygotsky- Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione.
- Patto, M. H. S. (1991). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Queirós.
- Piletti, N. (1989). Psicologia Educacional. A família do aluno. 7ªed. São Paulo: Ática.
- Quadrado, A., Carreira, D. & Nascimento, I. (2001). Fracasso escolar. *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Fontes em educação: guia para jornalistas*. Brasília: Fórum Mídia & Educação, 407-440.
- Rappaport, C. R., Siori, W. F. & Davis, C. (1982). A idade escolar e a adolescência. São Paulo: EPU.
- Rebollo, M. A. (1991). Disfunciones Hemisféricas. *Ann. Neuropediatria Latinoamer.* v.3 p.1.
- Rotta, N., Ohlweiler & Riesgo, R. (2005). Rotina em neopediatria: transtornos da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
- Shaley, R. S., Auerbach, J., Manor, O. & Gross-Tsur, V. (2000). Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis. *European Child & Adolescent Psychiatry.* 9: II/58-II/64.
- Vygotsky, L. S. (1989). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- Weiss, Maria Lúcia Lemme (1992). Psicopedagogia: uma visão diagnóstica. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Weiss, Maria Lúcia Lemme (2003). Psicopedagogia: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem. Rio de Janeiro: DP & A.

ANEXOS

Anexo A

TABELA DE ESTUDOS RELEVANTES

Estudos Relevantes	Tema estudado	Delineamento	Resultados
Badian, 1999	Transtorno de leitura e compreensão auditiva	Coorte	<ul style="list-style-type: none"> Foi encontrada correlação estatisticamente significativa ($p < 0,001$) entre compreensão auditiva e desempenho em séries
Breslau, 2000	Risco de Transtornos de Aprendizagem e meninos com baixo peso ao nascer	Coorte	Em meninos com baixo peso ao nascer, o risco para problemas em leitura foi igual a 3,3 e para problemas em matemática igual a 6,5 (a medida utilizada foi a <i>odds ratio</i>)
Carvalho, 2004	Meninos e fracasso escolar	Transversal	<ul style="list-style-type: none"> Meninos apresentam mais problemas escolares que as meninas (tanto quanto à reforço quanto à disciplina) Meninas são mais elogiadas que os meninos e compõem a maioria do grupo de alunos “não com problemas” (nem para elogios nem para queixas) Renda familiar abaixo dos mínimos está associada a problemas de disciplina Renda não foi decisiva a respeito de disciplina Na visão das professoras, crianças percebidas como brancas têm problemas de aprendizagem em relação às crianças percebidas como brancas Atesta que sexo tem maior relevância nesta área que a cor da pele

Damiani, 1999	Fracasso Escolar na Escola Fundamental e Fatores de Risco	Transversal “aninhado” em coorte	<ul style="list-style-type: none"> • 27% da amostra já havia repetido a série ou se evadido da escola pelo menos uma vez durante a vida acadêmica • Fatores de risco de fracasso escolar (FE) em Pelotas/RS: <ul style="list-style-type: none"> - Filhos de mães não brancas: risco de FE = 2,6 vezes maior - Filhos de mães analfabetas com até dois anos de escolaridade: risco de FE = 2,3 vezes maior - Filhos de famílias com renda mensal inferior a um salário mínimo: risco de FE = 2,9 vezes maior - Filhos de família em que o pai era trabalhador manual não qualificado ou não participava da pop. Economicamente ativa: risco de FE = 3,6 vezes maior - Alunos que moravam em áreas “malocas”: risco de FE = 2,5 vezes maior - Alunos com quatro ou mais irmãos: risco de FE = 2,4 vezes maior
Flannery, 2000	Transtorno de leitura em larga amostra de crianças de diferentes sexos e raças	Transversal	<ul style="list-style-type: none"> • Transtorno de leitura foi duas vezes mais comum em meninos que meninas ($p < 0,001$), independente de raça, sexo do transtorno, ou exclusão de crianças com distúrbios de atenção em níveis de atividade.
Grunau, 2002	Dificuldades de aprendizagem em crianças com EBPN	Caso-controle “aninhado” em coorte	Crianças com EBPN apresentaram escores inferiores aos do grupo controle nas áreas de aprendizagem
Hamstra-Bletz, 1993	Disgrafia na escola primária	Coorte	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças com disgrafia apresentaram menor habilidade motora-fina à medida que avançavam na escola e apresentavam menor preferência por um estilo próprio na letra. • Crianças com disgrafia apresentaram performances também inferiores às de crianças pobres em relação às outras áreas de aprendizagem. <ul style="list-style-type: none"> • Não houve diferença significativa na velocidade da escrita entre as crianças que possuíam ou não disgrafia.
Kadesjö, 1999	Transtorno do desenvolvimento da coordenação	Transversal	<ul style="list-style-type: none"> • TDC Severo = 4,9% (menino/menina = 4:1) • TDC moderado = 8,6% (menino/menina = 7:1)

Mayes, 2000	Transtornos de Aprendizagem e TDAH	Transversal	70% das crianças com TDAH apresentaram problemas de aprendizagem, sendo 2 vezes mais comum para problemas na escrita e na leitura, matemática e

Anexo B

Preencha a ficha de habilidades de leitura, escrita e aritmética:

Nome do aluno: _____

Idade _____ Sexo _____

Data de Nascimento: _____ Turma: _____

1. Notas abaixo da média 1a em Português: () Sim () Não 1b.em Matemática: () Sim () Não
 2. Repetência 1.() 1 vez a 1ª série 2. () + de 1 vez na 1ª série 3.() 1 vez na 2ª série 4. () + de 1 vez na 2ª série 5. () tanto a 1ª quanto a 2ª série 6. () não é repetente
 3. Frequência as aulas 1. () falta muito (+ de 75%) 2. () falta pouco (de 75 a 90%) 3.() não costuma faltar

4. Leia as características de dificuldade de leitura, escrita e aritmética, pontuando segundo o seguinte critério:
 0 = quase nunca 1 = poucas vezes 2 = quase sempre
 No caso do critério não se aplicar ao aluno, deixe-o em branco

4a. Dificuldade de leitura:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| a. () não lê | f. () omite letras nas palavras/omite palavras em uma frase |
| b. () não associa o som à letra | g. () acrescenta letras nas palavras/acrescenta palavras em uma frase |
| c. () lê silabadamente | h. () tem dificuldade em ler da esquerda para a direita, por exemplo, começa a ler pelo meio das palavras e/ou frases |
| d. () se perde quando pula a linha | |
| e. () troca letras/troca sílabas | |

1 () sim (item a = 2, 3 itens= 2, 4 itens= 1) 2 () não

4b. Dificuldade de escrita:

- | | |
|---|---|
| a. () não desenha as letras legivelmente | f. () omite sílabas/palavras/letras nas palavras |
| b. () não copia do quadro | g. () acrescenta letras nas palavras/palavras em uma frase |
| c. () baixa eficiência no ditado | |
| d. () troca letras/troca sílabas | |
| e. () tem dificuldade de escrever da direita para a esquerda | |

1 () sim (3 itens= 2 e 4 itens= 1) 2 () não

4c. Dificuldade de aritmética:

- | | |
|--------------------------------|--|
| a. () não soma | d. () se perde na ordem numérica |
| b. () não diminui | e. () não associa o número à quantidade |
| c. () não sabe contar objetos | f. () não conta até dez |
| | g. () não reconhece os números |

1 () sim (item a e b = 2, 3 itens = 2 e 4 itens= 1) 2 () não

SAÚDE

- a. Apresenta algum problema físico? 2 () Não 1 () Sim Tipo _____
 b. Tem alguma doença? 2 () Não 1 () Sim Qual? _____

- c. Toma algum remédio? 2() Não 1() Sim Qual? _____
- d. Crises de agressividade 2() Não 1() Sim Frequência _____
- e. Problemas mentais 2 () Não 1() Sim (3 itens sim) Tipo _____
- e1. Isola-se? 1 () Sim 2 () Não
- e2. Tem comportamentos estranhos? 1 () Sim 2 () Não
- e3. Inventa estórias? 1 () Sim 2 () Não
- e4. Faz desenhos estranhos? 1 () Sim 2 () Não

Anexo C

TDAH Escala de Transtorno de Déficit de

Atenção / Hiperatividade

Edyleine Bellini Peroni Benzik

Versão para professores

Nome da professora: _____

Nome da criança: _____

Sexo: _____ **Idade:** _____ **Série:** _____

Escola: _____

Estadual

Municipal

Particular

Outras

A criança é repetente? Sim Não

Se sim, quantas vezes? Qual (is) série (s)? _____

Assinale a observação que mais se adequa a esta criança:

- É agitada
- Apresenta dificuldades de atenção/concentração
- Apresenta dificuldades para aprender
- Apresenta todas as queixas anteriores
- Não apresenta nenhuma das anteriores

Instruções

Abaixo estão relacionados termos descritivos de comportamentos de seus alunos. Leia cada item cuidadosamente e compare o comportamento desta criança com Outras crianças da classe, de acordo com a escala abaixo:

Assinale com um "X", a opção que mais se adequar à sua opinião:

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Discordo Parcialmente
- Concordo Parcialmente
- Concordo
- Concordo Totalmente

DÉFICIT DE ATENÇÃO

1. É organizado em suas lições de classe	DT	D	DP	CP	C	CT
2. Dá respostas claras e coerentes ao professor	DT	D	DP	CP	C	CT
3. Segue o ritmo da classe	DT	D	DP	CP	C	CT
4. É atento nas lições do caderno	DT	D	DP	CP	C	CT
5.É responsável com o seu material escolar	DT	D	DP	CP	C	CT
6. Sabe trabalhar independentemente	DT	D	DP	CP	C	CT
7. É metuculoso nas atividades (detalhista)	DT	D	DP	CP	C	CT
8. Fica atento durante às explicações do professor	DT	D	DP	CP	C	CT
9. É atento com as lições do caderno	DT	D	DP	CP	C	CT
10.Consegue prestar atenção à uma mesma coisa durante muito tempo	DT	D	DP	CP	C	CT
11.Perde e esquece objetos(livros,lápis,borracha,etc.)	DT	D	DP	CP	C	CT
12.Distrai-se facilmente por barulhos em sala de aula	DT	D	DP	CP	C	CT
13.Nunca termina o que começou	DT	D	DP	CP	C	CT
14.Passa de uma atividade incompleta para outra	DT	D	DP	CP	C	CT
15.Tem dificuldade para concentrar-se	DT	D	DP	CP	C	CT
16.Esquece muito rápido o que acabou de ser dito	DT	D	DP	CP	C	CT

Soma dos itens 1-16 _____

HIPERATIVIDADE/IMPULSIVIDADE

17. Mexe-se e contorce-se na cadeira	DT	D	DP	CP	C	CT
18.Age sem pensar (é impulsivo)	DT	D	DP	CP	C	CT
19.Parece estar sempre “a todo vapor” ou “ligado como um motor”	DT	D	DP	CP	C	CT
20.Mexe mãos e pés constantemente (é inquieto)	DT	D	DP	CP	C	CT
21.Levanta-se freqüentemente da carteira	DT	D	DP	CP	C	CT
22.Atrapalha o professor com barulhos diferentes	DT	D	DP	CP	C	CT
23.Age imprudentemente	DT	D	DP	CP	C	CT
24.Tem sempre muita pressa	DT	D	DP	CP	C	CT
25.Muda muito de lugar e de postura	DT	D	DP	CP	C	CT
26.Fala pouco	DT	D	DP	CP	C	CT
27.É paciente (sabe aguardar a sua vez)	DT	D	DP	CP	C	CT
28.Parece ser uma criança tranqüila e sossegada	DT	D	DP	CP	C	CT

Soma dos itens 17-28 _____

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

29.Não rende de acordo com o esperado em Português	DT	D	DP	CP	C	CT
30.Tem dificuldade para entender problemas de Matemática	DT	D	DP	CP	C	CT
31.Tem dificuldade para expressar verbalmente seus	DT	D	DP	CP	C	CT

pensamentos						
32.Seu raciocínio lógico é lento	DT	D	DP	CP	C	CT
33.Troca letras ao escrever	DT	D	DP	CP	C	CT
34.Sua caligrafia é desleixada	DT	D	DP	CP	C	CT
35.Gosta de fazer exercícios de matemática	DT	D	DP	CP	C	CT
36.Escreve sem erros	DT	D	DP	CP	C	CT
37.Lê perfeitamente	DT	D	DP	CP	C	CT
38.É rápido para fazer cálculos	DT	D	DP	CP	C	CT
39.Compreende textos corretamente	DT	D	DP	CP	C	CT
40.Domina soma, subtração, multiplicação e divisão	DT	D	DP	CP	C	CT
41.Segue normas e regras da classe	DT	D	DP	CP	C	CT
42.Fala com perfeição	DT	D	DP	CP	C	CT

Soma dos itens 29-42 _____

COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL

43.Os colegas da classe o evitam	DT	D	DP	CP	C	CT
44.Irrita outras crianças com suas palhaçadas	DT	D	DP	CP	C	CT
45.É briguento	DT	D	DP	CP	C	CT
46.Causa confusão em sala de aula	DT	D	DP	CP	C	CT
47.É bem aceito pelos colegas	DT	D	DP	CP	C	CT
48.Sabe respeitar professores	DT	D	DP	CP	C	CT
49.Possui muitos amigos	DT	D	DP	CP	C	CT

Soma dos itens 43-49 _____

Anexo D

ENTREVISTA COM OS PAIS

Nome do aluno _____
 Data de Nascimento _____ Data da entrevista _____
 Escola _____ Série _____
 Endereço _____
 Nome do responsável _____ Parentesco _____

5. ESCOLARIDADE

- 5a.** Pré-escola 1() Sim 2() Não
5b. Ingressou na 1ª série () 6 anos () 6 a 6m a 7 a 6m () 7 a 7m a 8 a 6m () 8 a 7m a 9 a 6m ()
 + de 9 a 7 m
 1 () precoce 2 () normal 3 () tardio
 Repetência: 1() 1 vez a 1ª série 2 () + de 1 vez na 1ª série 3() 1 vez na 2ª série 4() + de 1 vez na 2ª
 série 5() tanto a 1ª quanto a 2ª série
5c. Recebe auxílio nas tarefas escolares: 1() quase nunca 2() poucas vezes 3() quase sempre

6. HISTÓRIA

- 6a.** Parto
 Peso ao nascer () – 2500g () 2501g a 3999g () + 4000g
 1 () baixo peso 2 () normal 3 () sobre peso
 Houve alguma complicação? 2 () não 1 () sim Qual? _____ Desenvolvimento
 neuro-psico-motor
6b. Sentou : () antes dos 5 m 29d () 6 a 8 meses () + de 8 m 01d
 1 () precoce 2 () normal 3 () tardio
6c. Andou: () - de 9 meses () 9m 01d a 1 a e 11m () + de 2 anos
 1 () precoce 2 () normal 3 () tardio
6d. Falou: () – de 8 meses () 8m 01d a 1 a 6 m () + de 1 a 7 m
 1 () precoce 2 () normal 3 () tardio

7. FAMÍLIA

- Trabalho dos pais: **7a** pai 2() Não 1() Sim. Profissão _____
7b. mãe 2() Não 1() Sim. Profissão _____
7c. Renda familiar 1() menos de R\$ 240,00 2() R\$ 240,00 a R\$ 480,00 3() R\$ 481,00 ou +
7d. Os pais vivem 1() Juntos 2() Separados
7e. Quem mora na mesma casa com a criança? 1() pai 2() mãe 3() irmão Quantos? _____ 4() avós 5()
 tios 6() padrasto 7() madrasta 8() outros _____ Escolaridade
7f. mãe **7g.** pai
 1 () não alfabetizada 1 () não alfabetizado
 2 () alfabetizada 2 () alfabetizado (ou só a 1ª série)
 3 () 1º grau incompleto 3 () 1º grau incompleto (interrompeu os estudos a partir da 2ª série)
 4 () 1º grau completo 4 () 1º grau completo
 5 () 2º grau incompleto 5 () 2º grau incompleto
 6 () 2º grau completo 6 () 2º grau completo
 7 () outro _____ 7 () outro _____

Irmãos

Idade	Escolaridade	Repetência	Trabalho
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

- 7h.** Tem irmãos com escolaridade atrasada? 1() Sim 2() Não

- 7i. Tem irmãos que trabalham? 1 () Sim 2 () Não
7j. Tem irmãos com repetência? 1 () Sim 2 () Não

8. SAÚDE FAMILIAR

8 a Caso de alcoolismo na família 1 () pai 2 () mãe 3 () outros. Quem? _____

8b. Caso de doença mental na família

Problemas de nervos? 1 () pai 2 () mãe 3 () outros. Quem? _____

OBSERVAÇÕES: _____

Anexo E

Sr(a). Diretor(a),

Venho por meio deste apresentar o Projeto de dissertação de mestrado **“Investigação das possíveis causas do fracasso escolar na zona urbana da cidade de Rio Grande”** e solicitar que contribua para o desenvolvimento dele, permitindo o acesso a escola de estagiárias que farão entrevistas com as professoras, com os pais e aplicarão provas de habilidades nos alunos.

Todos os contatos serão previamente estabelecidos com o profissional que a escola designar, permitindo assim manter a ordem na instituição de ensino.

Qualquer esclarecimento faça contato com o nº 9121-9690

Certa de sua colaboração

Atenciosamente

Carla Imaraya Meyer de Felipe
Mestranda em Saúde e Comportamento
Universidade Católica de Pelotas

Anexo F

INVESTIGAÇÃO DAS POSSÍVEIS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR NA ZONA URBANA DA CIDADE DE RIO GRANDE

CONSENTIMENTO PRÉ-INFORMADO

Problema histórico da realidade educacional brasileira é o fracasso escolar que caracteriza-se pela repetência sucessiva e pela evasão escolar. O objetivo deste estudo é identificar as possíveis causas do fracasso escolar em séries iniciais na zona urbana da cidade de Rio Grande, já que há uma taxa de reprovação de 20,8% nas primeiras séries e 11% nas segundas séries do ensino fundamental.

Os procedimentos a serem realizados constam de:

- entrevistas com as famílias para investigar a história de vida e atual dos alunos;
- aplicação dos testes de habilidades, na própria escola da criança, durante o horário de aula.

Sua identidade e a de seu filho(a) serão mantidas em sigilo. O trabalho não envolve riscos e a qualquer momento que desejar informações atualizadas sobre o andamento do estudo, poderá ser obtida pelo telefone 91219690.

Estou ciente dos procedimentos a serem realizados e de meus direitos. Recebi todas as explicações que necessitei sobre a pesquisa “Investigação das possíveis causas do fracasso escola na zona urbana da cidade de Rio Grande”.

Autorizo a participação de _____,
pelo qual sou responsável no momento.

Rio Grande, _____ de _____ de 2003.

Nome e assinatura do responsável

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
MESTRADO EM SAÚDE E COMPORTAMENTO

INVESTIGAÇÃO DAS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DA ZONA URBANA DA CIDADE DE RIO GRANDE

ARTIGO

CARLA IMARAYA MEYER DE FELIPPE

Orientadora

PROFa. DRa. VERA LÚCIA MARQUES DE FIGUEIREDO

Dezembro 2005

Resumo- O estudo examinou as causas do fracasso escolar relacionadas com a própria criança e seu ambiente familiar, identificando a prevalência e a diversidade de problemas que levam à repetência nas séries iniciais. Envolveu pais, professores e alunos, possibilitando uma visão abrangente sobre o insucesso escolar. O delineamento caracterizou-se como um estudo transversal de casos e de controles, com base escolar. Participaram crianças de 1ª e 2ª séries da rede pública do Ensino Fundamental da zona urbana da cidade

de Rio Grande- RS. A amostra constituiu-se de 614 alunos (307 para cada grupo), sendo excluídas crianças com história de doença mental e/ou portador de necessidades especiais. Os grupos foram pareados pelos seguintes critérios: estar na mesma sala de aula em 2002, ter idade aproximadas, mesmo gênero e morar no mesmo bairro. Foram realizadas análises pelo teste do Qui-quadrado e análises multivariadas de regressão logística condicional. As variáveis analisadas foram: relacionadas ao nível sócioeconômico, as relacionadas ao desempenho escolar, ao desenvolvimento do sujeito e às características familiares. As variáveis estudadas que se mostraram significativas foram: famílias com baixa renda, pouca escolaridade dos pais, dificuldade em leitura escrita aritmética, notas baixas em Português e/ou em Matemática. Foi confirmada a hipótese de que fracasso escolar está associado a fatores sóciodemográficos, características familiares, além de características do próprio aluno. Esperamos que órgãos na cidade de Rio Grande considerem os dados sobre a repetência, tomando iniciativas no sentido de minimizá-la, considerando todos os fatores que a envolvem.

Palavras chave - Fracasso escolar - repetência - dificuldades de aprendizagem

Abstract- The study examined the causes of school failure related to the child and his/her familiar environment, identifying the prevalence and diversity of problems that lead to failure in the initial grades. It involved parents, teachers and students, enabling the researcher to have an ample vision about the school-failure. Outline of the study was characterized by a cross-sectional study of cases and controls, at a school level. Children of first and second grade from public schools of the urban area from the city of Rio Grande-RS, Brazil participated in the study. The sample comprised 614 students (307 in each group), excluding the children with history of mental disorder and/or who have special needs. The groups were paired by the following criteria: being in the same classroom in 2002, have approximately same age, same gender and living in the same neighborhood. Analyses were conducted by chi-square test and multivariate conditional logistic regression. The analysed variables were related to the socioeconomic level, school performance, individual development and family characteristics. The studied variables which showed to be significant were: families with low income, low level of education of parents, difficulties in Reading Writing Arithmetics, low marks in Portuguese and/or Mathematics. The hypothesis that the school failure is associated with sociodemographic factors, familiar characteristics, as well as characteristics of the student was confirmed. We hope that the institutions in the city of Rio Grande will keep the data about failure in mind, taking some action to minimize it, considering all factors that are involved.

Key words - School-failure - failure – learning disabilities

Uma criança com insucesso escolar transporta um acúmulo de frustrações que se reflete na família, no professor, no seu grupo, além de prejudicar seu próprio desenvolvimento. Conduzir o processo de aprendizagem envolve superar obstáculos, buscando ingredientes lúdicos e emocionais, base de todo sucesso e de toda a gratificação cultural¹.

O fracasso escolar é descrito como um problema histórico na realidade educacional brasileira, que se caracteriza pelas repetências sucessivas e pela evasão escolar de crianças e adolescentes antes de completar as oito séries do ensino fundamental². As estatísticas mundiais indicam prevalência de 15 a 20% no primeiro ano, chegando até 30 a 50% nos primeiros seis anos de escolaridade³. O país é colocado entre aqueles com maiores taxas percentuais de analfabetismo, problema também ligado à evasão e à reprovação escolar⁴.

O índice de reprovação escolar pode ser um dos parâmetros que evidenciam fracasso escolar. Em 2002, segundo o censo apresentado pelo MEC/INEP/18ª Coordenadoria

de Educação, a reprovação nas 1ª séries do 1º grau das escolas brasileiras foi de 23,9% e de 19,3% no Estado do Rio Grande do Sul. Similar as taxas encontradas, na zona urbana da cidade de Rio Grande- RS, o percentual foi de 20,8%. Estes dados devem ser olhados com cautela já que a política educacional sofre interferências diretas de seus governantes, os quais primam mais por índices de dados quantitativos do que pelos qualitativos.

As pesquisas produzidas no Brasil, até a década de 80, atribuíam o fracasso na escolarização a problemas nutricionais, cognitivos, afetivos e culturais, revelando o acirrado preconceito em relação às classes populares. A partir desta década, o fracasso escolar foi resignificado, deixando de ser um problema dos alunos para um problema produzido pela escola, pela sociedade, ou seja, também pelo contexto em que o aluno está envolvido⁵.

O insucesso escolar não se compadece nem com análises sócio pedagógicas nem biopsicologizantes. Nesta aspiração científica e transformacional é que se pode entender o combate ao insucesso escolar. O fracasso escolar da criança é, antes de tudo, um insucesso social do adulto que precisa resolver seus problemas, quer nos aspectos político-educacionais, quer nos aspectos científico-pedagógicos. A prevenção de fracasso escolar poderá levar à diminuição de insucesso na vida adulta⁶.

O fracasso escolar pode ser caracterizado como uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola, que deve ser analisado sob três perspectivas: a da sociedade, a da escola e a do aluno. As causas não se excluem entre si, pois o fracasso escolar é causado por uma conjugação de fatores interligados que bloqueiam o processo de aprendizagem⁷.

As concepções predominantes sobre o fracasso escolar podem ser divididas em quatro grandes grupos⁵: a) como problema psíquico, responsabilizando crianças e pais; b) como problema técnico culpabilizando professores; c) como uma questão institucional (lógica excludente da educação); d) como uma questão política (relações de cultura e poder).

Numa pesquisa realizada com base em entrevistas com professores e diretores da rede pública em Campinas (SP)⁸, 92% dos entrevistados acreditavam que o fracasso escolar devia-se a problemas emocionais ou neurológicos das crianças e a totalidade afirmou que as dificuldades escolares têm como causas problemas biológicos e de desnutrição.

Quando o ato de aprender apresenta-se problemático, é preciso uma avaliação abrangente e minuciosa⁹. Conhecer os aspectos orgânicos, neurológicos e psicológicos, adicionados à problemática ambiental em que a criança vive facilita o seu encaminhamento a especialistas que, ao tratar da dificuldade, terão condições de orientar os familiares e o professor a lidar com o aluno.

A criança com dificuldade de aprendizagem apresenta mais restrições de oportunidades de crescimento cultural, que tende a embotar sua construção cognitiva e desenvolvimento da linguagem, podendo originar dificuldades de leitura e escrita atrasando sua inclusão num meio letrado. A taxa de prevalência de transtornos específicos das habilidades escolares segundo a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-10)¹⁰ é de 3% e, enquanto o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) é de 2 a 10% quanto a prevalência de transtornos de aprendizagem¹¹.

Problemas na leitura, na escrita e/ou na aritmética (LEA) são consideradas, usualmente, como critério para identificar déficit na aprendizagem. As dificuldades podem ser divididas em dois grupos: os envolvendo processos audiovisuais, resultando em problemas de leitura (dislexia); e os envolvendo os processos visual e motor, que resultam em problemas de escrita (disgrafia e disortografia), problemas de aritmética (discalculia) e em déficits nas habilidades sociais. As dificuldades de LEA poderiam evoluir para transtornos de aprendizagem¹².

O transtorno de leitura (dislexia), no CID-10¹⁰ têm prevalência de 3% e no DSM-IV¹¹ têm de 4%. É uma alteração genética, mais freqüente no sexo masculino e está vinculada à alteração dos mecanismos básicos, para que o indivíduo se capacite neuropsicologicamente para a função de ler e escrever¹³. A causa destes problemas possui forte relação com a hereditariedade e 35 a 40% dos parentes próximos dos disléxicos apresentavam dificuldades similares¹².

A causa principal de 15% das reprovações pode ser associada a dislexia. Foi observado uma incidência de 7% de dificuldade fonológica e dislexiforme em escolares entre seis e nove anos de idade¹³. Outro estudo, encontrou correlação estatisticamente significativa entre compreensão auditiva e transtorno de leitura¹⁴.

Com relação aos transtornos da expressão escrita (disgrafia e disortografia) a prevalência mundial é considerada rara, já que esta dificuldade é encontrada em combinação com as dificuldades de leitura ou de aritmética¹.

As inabilidades na aprendizagem não-verbal podem assim, levar a problemas sociais, já que a criança não consegue, por exemplo, compreender as brincadeiras e as estratégias dos jogos¹². Em outro estudo¹⁵, observaram que crianças disgráficas apresentaram menor habilidade motora-fina e que, ao longo do seu desenvolvimento na escola, não demonstraram interesse em ter uma escrita com estilo próprio.

Quanto ao transtorno de matemática (discalculia), têm prevalência de 3% no

CID-10¹⁰ e 1% no DSM-IV¹¹. Alguns autores, encontraram uma prevalência média de 3 a 6%, afirmando que se tratava de um quadro persistente, sobre o qual ainda não se sabe quais as conseqüências que pode provocar ao longo da vida¹⁶. Os índices de transtornos em comorbidade com a discalculia foram diminuindo, na maioria dos casos, com tratamento.

A família está diretamente relacionada ao sucesso escolar dos filhos. Estudos sobre a relação de fracasso escolar e exclusão social, constataram que, as famílias das crianças aprovadas constituíam-se de quatro a seis pessoas, essencialmente pai, mãe e filho(s), enquanto as famílias de crianças reprovadas variavam de dois a onze pessoas¹⁷. Nestas famílias, a variação do número de membros encontrava-se diretamente relacionada à presença de parentes, além do núcleo familiar, tais como avós, tios, primos, etc. Dessa forma, crianças oriundas de tais meios familiares, em sua grande maioria, fracassam na escola e, conseqüentemente, são excluídas socialmente.

Para alguns autores, a história de vícios, drogadição, alcoolismo, renda familiar insuficiente, a dificuldade de manter hábitos de higiene e a impossibilidade de boa alimentação são fatores que influenciam negativamente no desempenho da criança³. Também foi constatada a ligação entre dificuldades de aprendizagem e abuso de álcool e cocaína pelas mães, durante a gestação¹².

Há estudos sobre as possíveis relações entre pobreza e desenvolvimento cognitivo, pobreza e linguagem popular, pobreza e qualidade da interação mãe-bebê, pobreza e quantidade de estimulação ambiental. É defendida a necessidade de adaptar a criança cultural e economicamente desfavorecida ao ensino, de oferecer-lhe oportunidade de superar certas etapas num ritmo mais lento. Foram válidas as tentativas de levá-las ao sucesso escolar através de mudanças na escola, postura coerente com a priorização dos fatores intra-escolares na explicação do fracasso escolar¹⁸.

O risco de fracasso escolar entre filhos de famílias com renda mensal inferior a um salário mínimo era 2,9 vezes maior em relação àqueles com renda superior¹⁹. A renda familiar parece estar associada a reforço escolar, oportunizando o fracasso escolar²⁰. O artigo: Quem são os meninos que fracassam na escola? relata que, os alunos cuja renda familiar atingia até cinco salários mínimos compunham 36% do grupo de alunos indicados para reforço, apesar das crianças de diferentes faixas de renda estudarem sob as mesmas boas condições²⁰.

O tipo de trabalho realizado pelos pais de crianças aprovadas, apresenta maior diversidade e maior qualificação profissional do que aqueles realizados pelos pais de crianças reprovadas. Enquanto que 70% das mães de crianças reprovadas trabalha fora, mais

de 70% das mães de crianças aprovadas não trabalha¹⁷.

A escola, geralmente, é feita para crianças que já vivem num clima favorável à aprendizagem. Na classe média ou alta, a criança tem acesso a materiais escolares para experimentar e, muitas vezes frequenta pré-escola, aproximadamente desde dois ou três anos. Nos primeiros anos escolares é provável que tenha melhor desempenho do que aquela que nunca viu uma caneta, nem manipulou um livro, etc. Nesse caso, parece que não é a competência individual que vai determinar o sucesso escolar e sim a classe social que o aluno pertence²¹.

Outro aspecto ligado ao desenvolvimento das capacidades e habilidades das crianças, é o nível de escolaridade dos pais. O risco de ocorrer fracasso escolar foi 2,3 vezes maior entre crianças com mães analfabetas ou com até dois anos de escolaridade¹⁹.

As mães sem escolaridade ou com baixo grau de instrução, tenderão mais facilmente ao desemprego ou ao subemprego²². Nas sociedades industrializadas, com crescente tecnologia, os empregos que exigem poucas habilidades e baixo nível de instrução tendem a desaparecer. Desta forma, a situação do trabalhador sem escolaridade torna-se cada vez mais crítica. Sua situação econômica de sobrevivência será precária e persistente na vida adulta, passando, inevitavelmente, esta descarga social para seus filhos, que repetirão o padrão de fracassos, inclusive o escolar²².

Em pesquisa sobre gênero, foi observado alguma diferença, em favor das meninas nas notas em Português ou Linguagem e certa igualdade em Matemática, que se transforma numa proficiência ligeiramente superior das meninas à medida que se ascende no sistema escolar e, a maior incidência de problemas de disciplina é nos meninos²⁰.

Pesquisadores investigaram 32.493 crianças de diferentes sexos e raças. Os resultados indicaram uma diferença estatisticamente significativa quanto aos sexos no transtorno de leitura (maior índice em meninos), sendo esta diferença, entretanto, independente da raça²³.

Baixo peso ao nascer parece também estar associado ao rendimento escolar. Crianças com peso ao nascer inferior ou igual a 800 gr., então com Extremo Baixo Peso ao Nascer (EBPN) mostram escores inferiores aos do grupo controle nas áreas de aprendizagem²⁴. Meninos com peso ao nascer inferior ou igual a 2500 gr., elevava em 3,3 vezes o risco de dificuldade para leitura e em 6,5 vezes para dificuldade em matemática²⁵.

Bebês nascidos muito prematuros (<1500) até uma faixa etária de 8 a 10 anos, mostraram oscilações no desenvolvimento neuropsicomotor podendo não atingir um padrão de normalidade. As crianças nascidas muito prematuras, na média-meninice apresentaram

problemas de comportamento: agitação e inquietude, apego exagerado à mãe, sugerindo dificuldades de adaptação a situações sociais. Observaram que a grande maioria das crianças com história de prematuridade encontravam-se na escola regular, mas há mais repetência entre as crianças nascidas prematuras do que as do grupo controle²⁶. Crianças de mães pobres, parecem sofrer as conseqüências do ambiente de pobreza, antes mesmo do nascimento²². Nas populações onde a mãe era desnutrida, e apresentavam este quadro desde a sua própria gestação e infância, determinou na prole, alta prevalência de recém-nascidos com baixo peso²².

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um problema de saúde mental que tem três características básicas: desatenção, agitação (ou hiperatividade) e a impulsividade. Pode levar a dificuldades emocionais, de relacionamento familiar e social, bem como um baixo desempenho escolar. Em comorbidade com TDAH estão outros problemas como: ansiedade, depressão, agressividade, mentiras, roubo, comportamento de oposição ou de desafio às regras e aos pedidos dos adultos²⁷.

Vários estudos têm demonstrado uma forte relação entre dificuldade de aprendizagem e TDAH. Aproximadamente metade das crianças com deficiências nas habilidades motoras (relacionadas à dificuldade de aprendizagem) tinham sintomas de moderados a severos de TDAH²⁸. Em amostra clínica, pesquisadores identificaram que 70% das crianças com TDAH, entrevistadas, apresentavam, paralelamente, dificuldade de aprendizagem²⁹.

Na população geral, cerca de 26 a 41% das crianças com TDAH apresentam dificuldades de aprendizagem¹². O portador de TDAH com manifestação comportamental, pode apresentar sintomatologia básica de hiperatividade, impulsividade e desatenção que são características diretamente relacionadas com o sucesso no processo do aprendizado, ocorrendo em 3,5 % dos escolares, com uma variação de 2 a 10% em diferentes estudos³. A prevalência de TDAH, segundo o DSM-IV¹¹, varia de 3 a 5%.

Pode-se concluir que o fracasso escolar, caracterizado com a presença de dificuldades na aprendizagem evidenciado por dificuldades de LEA, geralmente está associado a repetência escolar. Fatores que estão associados: falta de apoio familiar, gênero, infreqüência às aulas, baixo peso ao nascer, desenvolvimento neuropsicomotor atrasado, entrada precoce ou tardia na escola, transtornos de déficit de atenção e/ou hiperatividade, comportamento anti-social, alcoolismo e/ou doença mental na família, baixa renda, trabalho das mães e dos pais que não trabalham, baixo nível de instrução familiar, número de membros na família. Essas variáveis referem-se a características sócio-demográficas,

características familiares e características do aluno, focadas no presente trabalho.

Estudar as causas do fracasso escolar oportunizou identificar a prevalência e a diversidade de problemas que levam à repetência nas séries iniciais. Investigou-se algumas hipóteses a respeito das causas do fracasso escolar na 1ª e 2ª séries das escolas públicas da zona urbana da cidade de Rio Grande, uma vez que nenhuma pesquisa foi encontrada nesse sentido.

Há uma diversidade de causas das dificuldades de aprendizagem referidas na bibliografia, entretanto neste trabalho propusemo-nos estudar os fatores relacionados com a própria criança e seu ambiente familiar.

A variável fracasso escolar, foi identificada pela repetência (rodar pelo menos uma vez na 1ª ou na 2ª série) e, apresentar dificuldade de aprendizagem (professoras assinalarem 60% dos itens que apontam dificuldade de LEA).

Identificar algumas das causas da repetência na 1ª e na 2ª série, possibilitou dissimular que estas estão relacionadas não só ao aluno, mas também a questões sociais.

Metodologia- O delineamento caracterizou-se como um estudo transversal de casos e de controles, com base escolar. Foram estudadas crianças de 1ª e 2ª séries da rede pública do Ensino Fundamental da zona urbana da cidade de Rio Grande. O grupo casos foi constituído de crianças que, no 1º semestre de 2003/01, estavam repetindo a 1ª ou a 2ª série e crianças que não estavam repetindo e, consecutivamente cursando 2ª ou a 3ª série, formavam o grupo controle.

A amostra constituiu-se de 614 alunos (307 para cada grupo), sendo excluídos do estudo crianças com história de doença mental (DM) e/ou portador de necessidades especiais (PNE).

Considerando 100% como total de Rio Grande entre escolas municipais (N=47) e estaduais (N=33), elas representam, respectivamente 59% das escolas municipais e 41% das estaduais. Manteve-se, no estudo, a mesma representatividade da população alvo das escolas públicas, tomando-se, 29 escolas municipais e 15 estaduais.

O grupo de controle foi pareado pelos seguintes critérios: estar na mesma sala de aula em 2002, ter idade aproximadas, mesmo gênero e morar no mesmo bairro.

A seleção dos alunos da amostra foi através da consulta nas listas de frequência das turmas de 1ª e 2ª série em 2002. Identificou os alunos que reprovaram para formar o grupo caso e utilizou-se as listas de alunos de 2ª e 3ª série em 2003, para formar o grupo controle.

Em cada instituição, selecionou-se quatro alunos de 1ª série para o grupo caso e, respectivamente, quatro alunos de 2ª série para o grupo controle; três alunos de 2ª série para o grupo caso e, respectivamente, três alunos de 3ª série para o grupo controle. Nas escolas com mais de uma turma de séries iniciais, sorteava-se, aleatoriamente, a turma e, quando o número de reprovados era maior do que o solicitado para o estudo, se sorteou os alunos.

Após identificados os alunos que faziam parte da amostra, foi entregue um consentimento pré-informado aos pais, pedindo autorização para participação do filho na pesquisa.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a) ficha de habilidades e auto-aplicado, elaborado pela pesquisadora, para as professoras. As questões abrangeram história escolar pregressa e atual do aluno, para investigar indicativos de possíveis comprometimentos individuais graves tais como lesão cerebral, PNE, DM e presença ou não de dificuldade de LEA; b) entrevista de anamnese, cujo roteiro foi elaborado, também, pela pesquisadora, para entrevistar as famílias e investigar a história pregressa e atual dos alunos, além de dados sócio-demográficos; c) Escala de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade TDAH – Versão para Professores²⁷.

Para a realização do trabalho contou-se com auxiliares de pesquisa, sendo três alunos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Rio Grande que foram treinadas para administrar os instrumentos.

Inicialmente, os professores preencheram a ficha de habilidades em relação a todos os alunos de sua turma. Identificados os que faziam parte do estudo, em relação a eles, foi respondido o teste TDAH e realizadas as entrevistas de anamnese com os pais, nas suas próprias residências.

Os dados foram processados no programa estatístico SPSS for Windows 8.0³⁰ e, inicialmente, analisados pela estatística univariada (frequência e distribuição de variáveis). No mesmo programa, através de análise multivariada, procedeu-se a regressão logística condicional que permitiu obter o **odds ratio** (OR) e os respectivos intervalos de confiança (IC) de 95%.

Resultados – Os dados apresentados resultam de análises realizadas pelo teste Qui-quadrado. Na Tabela 1, que se refere a variáveis sócioeconômicas, a variável gênero e idade, não mostraram significância entre os grupos, porque foram usadas como critério de pareamento. Entretanto, dentro do próprio grupo, observou-se um número significativamente maior de meninos identificados com queixa de repetência. Quanto à idade, a maioria das

crianças da amostra encontrou-se na faixa de 8 anos em ambos os grupos. Todas outras variáveis estudadas mostraram diferença estatisticamente significativas (p valor $< 0,001$).

Foi alta a prevalência de baixo peso ao nascer (≤ 2500 gr), no grupo dos reprovados, evidenciando associação entre essa variável e fracasso escolar.

A maioria dos repetentes tinham famílias com renda igual ou inferior a 240 reais, enquanto que a maioria do outro grupo tinham renda superior. Um número maior de crianças aprovadas tinham pais e mães que trabalham fora de casa e, apenas 52,4% da amostra do grupo em estudo é que trabalham.

A variável escolaridade indicou que a maior parte dos alunos considerados aprovados tinham pais e mães com algum grau de instrução. Já os alunos reprovados tinham, em sua maioria, pais e mães que não são alfabetizados ou apenas assinam o próprio nome.

Quanto às variáveis relacionadas ao desempenho escolar (Tabela 2), observou-se que não ter freqüentado pré-escola, aumenta a possibilidade de repetência, uma vez que 91,9 % dos que realizaram pré-escola foram aprovados. Entre os aprovados, 92,2% ingressaram em idade adequada na primeira série e 65,1% dos reprovados iniciaram precoce ou tardiamente. Entre os aprovados, 90,9 % recebeu auxílio familiar nas tarefas escolares enquanto que apenas 52,4% dos reprovados receberam este auxílio. Freqüentar as aulas assiduamente demonstrou estar associado ao sucesso escolar, pois 99,3% dos aprovados foram assíduos e apenas 36,2% do grupo dos reprovados foram freqüentes. Quanto às notas, 69,7 % dos reprovados obtiveram notas abaixo da média em Português e 83,4% em Matemática e apenas 2,3% e 16,6% dos aprovados tiraram notas baixas nestas disciplinas, respectivamente.

Quando analisadas as variáveis relacionadas ao desenvolvimento do sujeito e às características familiares (Tabela 3), todas as condições avaliadas demonstraram ser estatisticamente significativas quando comparados os grupos de reprovados e aprovados. A dificuldade de LEA demonstrou estar associada à repetência pois, 95,8 % dos alunos reprovados apresentam estas dificuldades enquanto que ocorreu em apenas 13,7 % dos alunos aprovados. As variáveis Desenvolvimento Neuropsicomotor (DPM), Hiperatividade/Impulsividade, Déficit de Atenção e Comportamento Anti-social também demonstraram ser estatisticamente significativas ao comparar os grupos avaliados, sendo mais comuns entre os reprovados.

No que diz respeito às características da família, observou-se que os alunos com repetência diferem do outro grupo em todas as variáveis analisadas. Em sua maioria, os repetentes tinham pais separados (72%); tinham irmãos com escolaridade atrasada (54,9%) e

com história de repetência (55,4%). Ainda a presença de alcoolismo, assim como a de doença mental na família do grupo dos aprovados foi inferior à observada no grupo dos reprovados. O alcoolismo estava presente em 56,7% das famílias dos reprovados em relação à 26,4% das famílias dos aprovados. A presença de doença mental na família foi de 39,1% e 21,5% para os reprovados e aprovados, respectivamente.

Após os ajustes das variáveis propostas no modelo hierárquico, em um primeiro nível, filhos de mães que não estudaram têm 59% mais chance de reprovar em relação àqueles que têm mães com alguma escolaridade, sendo o $OR=1,59$ (IC 95% 1,25 – 2,03). Ao analisar a escolaridade dos pais, esta associação se manteve significativa, sendo que, filhos de pais sem estudo têm mais que o dobro de chance de repetir o ano em relação àqueles que têm pais com alguma escolaridade ($OR=2,28$ – IC 95% 1,73 – 3).

Crianças que vivem em famílias de baixa renda, têm o dobro de chance de reprovar em relação aos demais, sendo este dado estatisticamente significativo, com $OR=2,08$ (IC 95% 1,53 – 2,84).

Num segundo nível, foi possível observar que a dificuldade de LEA está fortemente associada ao fracasso escolar, sendo o $OR=8,32$ (IC 95% 4,41 – 15,69), ou seja, as crianças com estas dificuldades têm oito vezes mais chances de reprovação do que as que não apresentam dificuldade de LEA.

Em relação às notas de Matemática e Português, a análise permitiu notar que alunos com notas abaixo da média em Matemática têm quase 40% de chances a mais de reprovar ($OR=1,38$ - IC 95% 1 – 1,92) em relação àqueles que atingiram a média e, os alunos com notas abaixo da média em Português apresentaram mais de 40% de chances de reprovar em relação aos demais ($OR=1,42$ – IC 95% 1,08 – 1,86), conforme Figura 1.

Discussão – A maioria das crianças que participaram do estudo foram meninos. Os resultados reforçam os dados da literatura, que se refere a uma incidência de fracasso escolar duas vezes maior entre os meninos^{20,23}.

Foi observada associação do Baixo Peso ao Nascer com as dificuldades de LEA, demonstrando ser um fator de risco. Os resultados coincidem com autores^{24,25} que também encontraram relação entre estas variáveis.

Associação entre baixa renda e fracasso escolar foi evidenciada. Alunos com pais que trabalham e, conseqüentemente, provedores de maior renda, têm mais garantia de sucesso escolar, podendo se associar sobrevivência com renda. Por outro lado, mães que têm

necessidade de proverem renda para auxiliar o sustento familiar, acabam por ter mais dificuldade no acompanhamento da vida escolar dos filhos. Autores encontraram que, enquanto quase 70% das mães de crianças reprovadas trabalham fora, mais de 70% das mães de crianças aprovadas não trabalham¹⁷. Em outro estudo foi verificado que, em famílias em que o chefe era trabalhador manual não qualificado ou não participante da população economicamente ativa, o filho tinha risco de fracasso escolar, 3,6 vezes maior do que no trabalhador economicamente ativo¹⁹.

Dentro do mesmo estudo constataram que, filhos de mães analfabetas ou com até dois anos de escolaridade tiveram 2,3 vezes mais chances de ter filhos que apresentaram repetência. Pais que não estudaram, têm certamente mais dificuldades e talvez não consigam auxiliar os filhos em suas tarefas escolares. Semelhante ao nosso estudo, mães analfabetas ou que apenas escrevem o próprio nome, tiveram 1,6 vezes mais chance de ter filhos que reprovem. Já filhos de pais sem estudo, apresentaram mais do que o dobro de chances de repetir o ano.

Observou-se forte associação entre reprovação escolar e TDAH ocorrendo em 59,3% dos repetentes, frequência similar ao estudo no qual 70% das crianças com essa síndrome tinham problemas de aprendizagem, sendo duas vezes mais comuns para problemas de escrita do que na leitura, na Matemática e na fala²⁹.

Pode-se concluir que, entre os fatores estudados, as variáveis mais relevantes associadas ao fracasso escolar foram: famílias com baixa renda, baixa escolaridade dos pais, dificuldades de LEA, notas baixas em Português e/ou em Matemática, confirmando a hipótese de que fracasso escolar está associado a fatores sócio-demográficos, características familiares e características do aluno.

Considerando causas múltiplas como responsáveis pelo fracasso escolar acreditamos que somente ações educativas globais envolvendo adequações ao espaço físico, orientações à família e capacitação de pessoal poderiam diminuir o índice de fracasso escolar.

O estudo envolveu pais, professores e alunos, possibilitando uma visão abrangente sobre o insucesso escolar, mas restrita no que se refere às fontes do fracasso escolar, uma vez que não se avaliou variáveis ligadas a escola, como fator de risco.

Na busca do índice de repetência escolar na cidade de Rio Grande, no contato com as escolas particulares, que são a minoria na rede de ensino, o corpo administrativo alegou não haver repetência em 1ª e nem em 2ª série, inviabilizando que fossem objeto do nosso estudo. Dessa forma, foi uma limitação do estudo caracterizar somente crianças de

escolas públicas. Seriam os alunos de escolas públicas menos inteligentes? Mais doentes? Recebem ensino de baixa qualidade? A pobreza e limitação cultural determinam a repetência? Pois os ricos não rodam!

Esperamos que a divulgação dos resultados, possibilite que órgãos ligados à educação tomem conhecimento da real situação com relação ao fracasso escolar em Rio Grande e, articulem ações preventivas, a fim de possibilitar estratégias para minimizar esta problemática. Há necessidade de reformulação dos programas de ensino e de adequação dos padrões e critérios de promoção, que só excluem a possibilidade de interação social. Através de programas de reformas curriculares, consultoria aos professores, orientações aos pais, entre outras ações que contribuam para diminuir o índice de fracasso escolar.

Referências-

- 1 - Coll, C., Martín, E. & Mauri, T. O Construtivismo na Sala de Aula. São Paulo: Ática; 1999.
- 2 - Quadrado, A., Carreira, D. & Nascimento, I. Fracasso escolar. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Fontes em educação: guia para jornalistas. Brasília: Fórum Mídia & Educação, 407-440; 2001.
- 3-Rotta, N., Ohlweiler & Riesgo, R. Rotina em neopediatria: transtornos da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed; 2005.
- 4 - Haddad, S. Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos. Ano 11 n.56. São Paulo: EPU; 1992.
- 5 - Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R. & Patto, M. H. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, v.30 n.1, 171-198; 2004.
- 6 - Benavente, A. & Correia, A. P. Obstáculos ao sucesso na escola primária. Ed. .I.E.D., cad.3. São Paulo; 1982.
- 7 - Weiss, Maria Lúcia Lemme Psicopedagogia: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora DP & A; 2003.
- 8 - Collares, C. A. L. & Moisés, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; 1996.
- 9 - Cohen, R. H. P. Entre o impossível e o necessário da educação: O que a psicanálise pode dizer sobre a etiologia do fracasso. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio

de Janeiro, RJ; 1999.

10 - CID10/ Organização Mundial de Saúde. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2ª ed.; 1995.

11 - Jorge, M. R. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed Editora ; 2000.

12 - Greemberg, S. Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, v.48, 204-212; 2002.

13 - Rebollo, M. A. Disfunciones Hemisféricas. Ann. Neuropediatria Latinoamer. v.3 p.1; 1991.

14 - Badian, N. Reading Disability Defined as a Discrepancy Between Listening and Reading Comprehension: A Longitudinal Study of Stability, Gender Differences, and prevalence. Journal of Learning Disabilities, v.32, 138-146; 1999.

15 - Hamstra-Bletz, L. & Blöte, A. W. A Longitudinal Study on Dysgraphic Handwriting in Primary School. Journal of Learning Disabilities, v.26, 689-699; 1993.

16 - Shalev, R. S., Auerbach, J., Manor, O. & Gross-Tsur, V. Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis. European Child & Adolescent Psychiatry. 9: II/58-II/64; 2000.

17 - Nozaki, I., Dias, T. L. & Ferreira, A. C. Fracasso Escolar e exclusão social. Revista de Educação Pública, 346-351; 2003.

18 - Brandão, Z., Baeta, A. M. B. & Rocha, A. D. C. da Estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.64 n.147, 38-69; 1983.

19 - Damiani, M. F. Fracasso escolar no Ensino Fundamental: da identificação dos fatores de risco extra-escolares ao entendimento dos processos intra-escolares In: 22ª Reunião Anual da ANPED, v.1, 1-23. Caxambu; 1999.

20 - Carvalho, M. P. de Quem são os meninos que fracassam na escola? Cadernos de Pesquisa, v.34 n.121, 228-246; 2004.

21 - Piletti, N. Psicologia Educacional. A família do aluno. 7ªed. São Paulo: Ática; 1989.

22 - Conceição, J. A. N. Saúde Escolar. A criança, a vida e a escola. São Paulo: Sarvier Editora; 1994.

23 - Flannery, K. A., Liederman, J., Daly, L. & Schultz, J. Male prevalence for reading disability is found in a large sample of Black and White children free from ascertainment bias. Journal of the International Neuropsychological Society. v.6, 433-442; 2000.

24 - Grunau, R. E., Whitfield, M. F. & Davis, C. Pattern of learning disabilities in children

with extremely low birth weight and broadly average intelligence. Article *Pediatrics Adolescent Medicine*. v.156, 615-620; 2002.

25 - Breslau, N. & Eric, O J. Increased Risk of Learning Disabilities in Low Birth Weight Boys at Age 11 Years. *Society of Biological Psychiatry*, v.47, 490-500; 2000.

26 - Linhares, M. B. M., Arvalho, A. E. V., Bordin, M. B. M. & Jorge, S. M. Suporte psicológico ao desenvolvimento de bebês pré-termo com peso de nascimento < 1500g: na UTI neonatal e no seguimento longitudinal. *Temas de Psicologia*, v.7 n.3, 245-262; 1999.

27 - Benczik, E. B. P. Manual da Escala de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Versão para professores. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2000.

28 - Kadesjö, B. & Gillberg, C. Developmental coordination disorder in swedish 7-year-old children. *J Am Academy Children Adolescent Psychiatry*, v.38 n.7, 820-828; 1999.

29 - Mayes, S. D., Calhoun, S. L. & Crowell, E. W. Learning Disabilities and Attention-Deficit/ Hiperactivity disorder (ADHD): Overlapping Spectrum Disorders. *Journal of Disabilities*, v.33 n.5, 417/424; 2000.

30 - Norussia, M .SPSS: Statistical Package for Social Science. Chicago: SPSS Inc.;1990.

Tabela 1- Frequência das variáveis sócioeconômicas e demográficas
 Table 1- Frequency of socioeconomic and demographic variables..

Variáveis	Casos (reprovados) N (%)	Controles (aprovados) N (%)	P valor
Gênero			
Masculino	228 (74,3)	229 (74,6)	p = 1
Feminino	79 (25,7)	78 (25,4)	
Idade em grupos			
7	61 (19,9)	72 (23,5)	p = 0,2
8	149 (48,5)	157 (51,5)	
≥ 9	97 (31,6)	78 (25,4)	
Baixo peso ao Nascer (≤2500 gr)			
Sim	101 (32,9)	3 (1)	p <0,001
Não	206 (67,1)	304 (99)	
Baixa renda familiar (≤R\$ 240)			
Sim	235 (76,5)	48 (15,6)	p <0,001
Não	72 (23,5)	259 (84,4)	
Pai trabalha			
Sim	223 (72,6)	302 (98,4)	p <0,001
Não	84 (27,4)	5 (1,6)	
Mãe trabalha			
Sim	161 (52,4)	196 (63,8)	p = 0,005
Não	146 (47,6)	111 (36,2)	
Irmãos que trabalham			
Sim	108 (35,2)	38 (12,4)	p <0,001
Não	199 (64,8)	269 (87,6)	
Escolaridade Materna			
Estudou	145 (47,2)	291 (94,8)	p <0,001
Não estudou*	162 (52,8)	16 (5,2)	
Escolaridade Paterna			
Estudou	92 (30)	285 (92,8)	p <0,001
Não estudou*	215 (70)	22 (7,2)	

* Analfabetos ou apenas assina o próprio nome.

Tabela 2 – Frequência das variáveis relacionadas ao desempenho escolar.
 Table 2- Frequency of variables related to the school performance.

Variáveis	Casos (reprovados) N (%)	Controles (aprovados) N (%)	P valor
Realizou pré-escola			
Sim	145 (47,2)	282 (91,9)	p <0,001
Não	162 (52,8)	25 (8,1)	
Ingresso na Escola			
Adequado (7 anos)	200 (65,1)	283 (92,2)	p <0,001
Inadequado	107 (34,9)	24 (7,8)	
Recebe auxílio nas tarefas			
Sim	161 (52,4)	279 (90,9)	p <0,001
Não	146 (47,6)	28 (9,1)	
Infrequência às aulas			
Sim (< 75%)	196 (63,8)	2 (0,7)	p <0,001
Não (≥ 75%)	11 (36,2)	305 (99,3)	
Notas baixas em Português (<7,0)			
Sim	214 (69,7)	7 (2,3)	p <0,001
Não	93 (30,3)	300 (97,7)	
Notas baixas em Matemática (<7,0)			
Sim	256 (83,4)	51 (16,6)	p <0,001
Não	47 (15,3)	260 (84,7)	

Tabela 3 – Frequência das variáveis relacionadas ao desenvolvimento do sujeito e às características familiares.
 Table 3-Frequency of variables related to the individual development and familiar characteristics.

Variáveis	Casos (reprovados) N (%)	Controles (aprovados) N (%)	P valor
Dificuldade de Leitura			
Sim	160 (52,1)	3 (1)	p <0,001
Não	147 (47,9)	304 (99)	
Dificuldade de Escrita			
Sim	225 (73,3)	3 (1)	p <0,001
Não	82 (26,7)	304 (99)	
Dificuldade de Aritmética			
Sim	258 (84)	40 (13)	p <0,001
Não	49 (16)	267 (87)	
LEA*			
Sim	294 (95,8)	42 (13,7)	p <0,001
Não	13 (4,2)	265 (86,3)	
DPM**			
Normal	146 (47,6)	277 (90,2)	p <0,001
Tardio	161 (52,4)	30 (9,8)	
Hiperatividade/Impulsividade			
Sim	182 (59,3)	1 (0,3)	p <0,001
Não	125 (40,7)	306 (99,7)	
Déficit de Atenção			
Sim	187 (60,9)	0	p <0,001
Não	120 (39,1)	307 (100)	
Comportamento Anti-Social			
Sim	30 (9,8)	0	p <0,001
Não	277 (90,2)	307 (100)	
Como os pais vivem?			
Juntos	86 (28)	179 (58,3)	p <0,001
Separados	221 (72)	128 (41,7)	
Irmãos com escolaridade atrasada			
Sim	135 (54,9)	56 (25,3)	p <0,001
Não	111 (45,1)	165 (74,7)	
Irmãos com repetência			
Sim	170 (55,4)	29 (9,4)	p <0,001
Não	137 (44,6)	278 (90,6)	
Alcoolismo na Família			p <0,001

Sim	174 (56,7)	81 (26,4)	
Não	133 (43,3)	226 (73,6)	
Doença Mental na Família			
Sim	120 (39,1)	66 (21,5)	p <0,001
Não	187 (60,9)	241 (79,5)	

* Dificuldade de Leitura, Escrita e/ou Aritmética.

** Desenvolvimento Neuropsicomotor

Figura 1- Modelo Hierárquico para fracasso escolar.

Picture 1 – Hierarchy Model for school failure.

Baixa Renda <R\$ 240	Escolaridade Materna	Escolaridade Paterna
Não Referência	Estudou Referência	Estudou Referência
Sim 2,08 (1,53-2,84)	Não estudou 1,59 (1,25-2,03)	Não estudou 2,28 (1,73-3)
Dificuldade de leitura, escrita e/ou aritmética	Notas baixas em Português	Notas baixas em Matemática
Não Referência	Não Referência	Não Referência
Sim 8,32(4,41-15,69)	Sim 1,42 (1,08-1,86)	Sim 1,38 (1-1,92)

