

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP- DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Preditores de desempenho escolar e competência interpessoal: a educação
infantil como um fator de proteção

Mayara Tortul Pereira

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
da USP, como parte das exigências para
obtenção do título de Mestre em Ciências,
Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO – SP

2010

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP- DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Preditores de desempenho escolar e competência interpessoal: a educação infantil como um
fator de proteção

Mayara Tortul Pereira

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da
USP, como parte das exigências para obtenção
do título de Mestre em Ciências, Área:
Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edna Maria Marturano

RIBEIRÃO PRETO – SP

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Pereira, Mayara Tortul

Preditores de desempenho escolar e competência interpessoal: a educação infantil como fator de proteção. Ribeirão Preto, 2010.

136 p.; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP. Dep. de Psicologia e Educação. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Marturano, Edna Maria

1. desempenho escolar; 2. competência interpessoal; 3. educação infantil

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mayara Tortul Pereira

Preditores de desempenho escolar e competência interpessoal: a educação infantil como fator de proteção.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

À minha **família**, que apesar de todas as dificuldades de nossas vidas nunca deixou de me incentivar a fazer aquilo que sempre desejei.

Aos meus tios **Sílvia** e **Eduardo**, que não mediram esforços para que eu pudesse realizar meus sonhos.

Ao meu namorado, **Bruno**, pelo companheirismo, paciência e por acreditar tanto em mim.

AGRADECIMENTOS

À **Prof^ª. Dr^ª. Edna Maria Marturano**, meu enorme carinho e gratidão por depositar em mim sua confiança e me orientar com tanta paciência, dedicação e competência. Obrigada pela oportunidade.

À **Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Regina Ricco Lucato Sígolo** e à **Prof^ª. Dr^ª. Sylvia Domingos Barrera**, pelas valiosas sugestões que enriqueceram este trabalho.

À **Elaine Cristina Gardinal**, pela parceria na coleta de dados.

À **Vanessa Romera**, pelo apoio, incentivo e amizade.

Às **escolas** e às **professoras**, por terem autorizado a realização deste trabalho e participado com tanta disponibilidade.

Às **crianças e familiares**, que além da confiança em participar deste estudo, colaboraram com tanto afeto e carinho.

Ao estaticista **Geraldo Cássio dos Reis**, pelas orientações quanto à análise estatística.

RESUMO

PEREIRA, M. T. **Preditores de desempenho escolar e competência interpessoal: a educação infantil como fator de proteção.** 2010 136 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

No período da vida que corresponde aos anos do ensino fundamental, faixa dos seis aos 12 anos, a criança se depara com tarefas de desenvolvimento relacionadas ao desempenho escolar e à competência interpessoal. O resultado de realização dessas tarefas é influenciado pela interação entre as características pessoais da criança e do contexto ambiental em que ela vive e participa. Supõe-se que aquelas que ingressam neste nível educacional com repertório prévio mais desenvolvido para lidar com as demandas da fase se saem melhor, apresentando cumulativamente um desenvolvimento mais saudável e promissor. Tem sido demonstrado o impacto das experiências escolares iniciais (passagem pela educação infantil) sobre a trajetória futura da criança na escola. O desempenho alcançado por ela e a qualidade dos seus relacionamentos com os colegas e o professor nesse momento predizem seu progresso escolar nos anos subsequentes, tanto em termos de aprendizagem como de ajustamento. Nesse contexto, o objetivo deste estudo foi investigar quais variáveis pessoais e ambientais constituem-se como preditores de desempenho escolar e competência interpessoal da criança, verificando de que forma a exposição à educação infantil influencia no cumprimento dessas tarefas de desenvolvimento típicas da fase. Das características pessoais da criança foram investigadas: o potencial cognitivo, as habilidades sociais e o comportamento problemático; do contexto ambiental foram incluídos: o estresse escolar, o envolvimento da família na vida escolar da criança e a passagem pela educação infantil. Participaram do estudo 336 crianças, estudantes da 2ª série do ensino fundamental de escolas públicas de uma cidade do interior do estado de São Paulo e seus respectivos pais/responsáveis e professores. Com as crianças foram utilizados os seguintes instrumentos: Matrizes Progressivas de Raven; Inventário de Estressores Escolares; Teste de Desempenho Escolar, Entrevista Sociométrica e Avaliação Pedagógica. Os pais/responsáveis responderam ao Critério Socioeconômico Brasil; os professores responderam à Escala de Envolvimento de um Membro Adulto da Família e ao *Social Skills Rating System - SSRS-BR*, formulário do professor. Foram processadas análises

de regressão para desempenho escolar e competência interpessoal, tendo como preditores as variáveis da criança e do contexto ambiental, assim como indicadores socioeconômicos; e para as comparações de grupos foi aplicado o teste não-paramétrico de Kruskal- Wallis. Essas comparações foram realizadas com 95 crianças selecionadas da amostra de 336 e divididas quanto ao tempo de exposição à educação infantil: 32 sem EI; 31 com um ano; e 32 com dois anos. Esses três grupos de crianças eram balanceados quanto à escolaridade do chefe de família e ao nível socioeconômico. Os resultados indicam que as características pessoais e ambientais preditoras de desempenho escolar são as habilidades sociais de responsabilidade/cooperação, o potencial cognitivo, exposição à educação infantil, exposição e impacto dos estressores escolares, envolvimento familiar na vida escolar da criança, nível socioeconômico e escolaridade do chefe de família. Os preditores que se associaram à competência interpessoal foram a habilidade social de autodefesa e cooperação com os pares, o comportamento problemático e o envolvimento da família na vida escolar da criança. Através das comparações de grupos a passagem pela educação infantil mostrou-se como uma importante influência, visto que as crianças com um ou dois anos de experiência prévia se saíram melhor em desempenho escolar e competência interpessoal. Apresentaram vantagens em todos os indicadores de desempenho escolar avaliados; mostraram-se como mais queridas pelos colegas e apresentaram uma tendência vantajosa nos indicadores positivos de intensidade do quanto é querido e amizade.

Palavras-chave: desempenho escolar; competência interpessoal; educação infantil

ABSTRACT

PEREIRA, M. T. **School performance predictors and interpersonal competence: preschool scaffolding role.** 2010 136 f. Master's dissertation - Ribeirão Preto School of Philosophy, Sciences and Literature - USP, 2010.

In the years when children go to elementary school (6 - 12 years old), they face tasks related to their development, academic performance and interpersonal competence. Children's performance in these tasks is influenced by the interaction between the child's personal characteristics and the environment in which the child lives. Those who start elementary school with a richer repertoire developed previously are supposed to have a better performance. They tend to present healthier and more promising development. There are some studies about the impact of kindergarten (K) experience on the child's future academic life. The child's performance and the quality of its relationship with schoolmates and teacher at that moment predict its academic progress, as well as self-adjustment in the following years. This study aims to investigate which personal and environmental variables may work as predictors of children's academic performance and interpersonal competence, by analyzing how the exposure to K influences in the performance of developmental tasks typical of that phase. The children's personal characteristics investigated were: cognitive potential, social skills, and problem behavior. The environmental factors investigated were: school stress, family support in the child's school life, and the child's attendance to K. A group of 336 second-grade elementary students from public schools in a city in the inland of the State of São Paulo and their parents/guardians and teachers participated in this study. The children were assessed with Raven's Progressive Matrices, the School Hassles Inventory, the School Achievement Test, Sociometric Interview, and pedagogical evaluation. Parents/guardians answered the Brazilian Social-economic Criterion; the teachers answered the Scale of Participation of an Adult Family Member and to the Social Skills Rating System - SSRS-BR, teacher form. Regression analysis was used for prediction of academic performance and interpersonal competence with the child's and its environmental variables, as well as social-economic indicators. The non-parametric method Kruskal-Wallis test was used in order to compare groups. Ninety-five out of 336 children were selected and compared as for the time of attendance/exposure to K: 32 did not attend K; 31 had one year of K; 32 had two years of K. These 3 groups were balanced social-economically and as for the family's breadwinner's

schooling. Results show that the personal and environmental characteristics to predict academic performance are: social skills related to responsibility and cooperation, cognitive potential, exposure to K environment, exposure to and impact of school hassles, family participation in the child's school life, social-economic level, and family's breadwinner's schooling. The predictors associated to interpersonal competence were the social skill of self-defense and peer cooperation, problem behavior, and family participation in the child's school life. By comparison, K attendance has proven to have important influence, since children with one or two years of K experience before elementary school performed better academically and in terms of interpersonal competence. They scored higher in all academic performance indicators used; they were seen as more popular among schoolmates and showed positive tendency in indicators of popularity and friendship.

Keywords - academic performance, interpersonal competence, preschool.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Número de classes de 2ª série e de participantes por escola	46
Tabela 2-	Distribuição dos participantes de acordo com o tempo de exposição à EI, em relação a sexo e idade	58
Tabela 3-	Distribuição dos participantes de acordo com o tempo de exposição à EI em relação à classe socioeconômica	59
Tabela 4-	Distribuição dos participantes de acordo com o tempo de exposição à EI em relação à escolaridade do chefe de família.....	59
Tabela 5-	Análise de regressão univariada para a predição de desempenho escolar avaliado pelo subteste escrita do TDE	61
Tabela 6-	Análise de regressão univariada para a predição de desempenho escolar avaliado pelo subteste leitura do TDE.....	62
Tabela 7-	Análise de regressão univariada para a predição de desempenho escolar avaliado pelo subteste aritmética do TDE.....	63
Tabela 8-	Análise de regressão univariada para a predição de desempenho escolar avaliado pelas prova de português da Avaliação Pedagógica	64
Tabela 9-	Análise de regressão univariada para a predição de desempenho escolar avaliado pela prova de matemática da Avaliação Pedagógica.....	65
Tabela 10-	Análise de regressão univariada para a predição de desempenho escolar avaliado pela escala de competência acadêmica do SSRS- formulário do professor	66

Tabela 11-	Análise de regressão univariada para a predição de competência interpessoal avaliada pela medida “escolhido como querido” da Entrevista Sociométrica.....	68
Tabela 12-	Análise de regressão univariada para a predição de competência interpessoal avaliada pela medida “ intensidade do quanto é querido” da Entrevista Sociométrica	69
Tabela 13-	Análise de regressão univariada para a predição de competência interpessoal avaliada pela medida de aceitação da Entrevista Sociométrica.....	70
Tabela 14-	Análise de regressão univariada para a predição de competência interpessoal avaliada pela medida amizade da Entrevista Sociométrica	71
Tabela 15-	Análise de regressão univariada para a predição de competência interpessoal avaliada pela medida “escolhido como não querido” da Entrevista Sociométrica	72
Tabela 16-	Sumário das análises de regressão passo a passo para a predição em escrita, leitura e aritmética avaliadas pelo TDE; português e matemática da Avaliação Pedagógica; e competência acadêmica do SSRS-BR.....	75
Tabela 17-	Sumário das análises de regressão passo a passo para a predição em “escolhido como querido”, intensidade do quanto é querido, aceitação, amizade e “escolhido como não querido” da Entrevista Sociométrica	78
Tabela 18-	Distribuição dos participantes de acordo com o tempo de exposição à EI, em relação a sexo, idade, classe socioeconômica e escolaridade do chefe	81
Tabela 19-	Médias e valores mínimos e máximos dos indicadores de desempenho escolar em três grupos formados de acordo com a frequência à Educação Infantil.....	82

Tabela 20- Médias e valores mínimos e máximos dos indicadores de competência interpessoal em três grupos formados de acordo com a frequência à Educação Infantil.....	84
Tabela 21- Médias e valores mínimos e máximos dos indicadores de potencial cognitivo, habilidades sociais e comportamento problemático em três grupos formados de acordo com a frequência à Educação Infantil.....	86
Tabela 22- Médias e valores mínimos e máximos dos indicadores de stress escolar em três grupos formados de acordo com a frequência à Educação Infantil.....	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 O MODELO BIOECOLÓGICO - UMA CONCEPÇÃO SOBRE INFLUÊNCIAS NO APRENDIZADO ESCOLAR.....	24
1.2 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DA CRIANÇA – RECURSOS, DISPOSIÇÕES GENERATIVAS E DISPOSIÇÕES INIBIDORAS	29
1.3 CONTEXTO AMBIENTAL - PASSAGEM PELA PRÉ-ESCOLA, ESTRESSORES ESCOLARES E ENVOLVIMENTO PARENTAL NA VIDA ESCOLAR.....	32
1.4 EDUCAÇÃO INFANTIL: O IMPACTO SOBRE AS TAREFAS DE DESENVOLVIMENTO.....	35
2 OBJETIVOS	39
2.1 OBJETIVO GERAL.....	41
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	41
3 MÉTODO.....	43
3.1 ASPECTOS ÉTICOS	45
3.2 PARTICIPANTES	45
3.3 LOCAL.....	46
3.4 INSTRUMENTOS	47
3.5 PROCEDIMENTOS.....	50
4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	55
4.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DA AMOSTRA.....	57
4.2 PREDITORES DE DESEMPENHO ACADÊMICO E DE COMPETÊNCIA INTERPESSOAL.....	60
4.2.1 <i>Análise de regressão univariada</i>	60
4.2.2 <i>Análise de regressão multivariada</i>	73
4.3 COMPARAÇÕES ENTRE GRUPOS FORMADOS DE ACORDO COM O TEMPO DE EXPOSIÇÃO À EDUCAÇÃO INFANTIL	80

5 DISCUSSÃO.....	91
5.1 A PASSAGEM PELA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	97
5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	102
5.3 CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES.....	105
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXOS.....	117
APÊNDICES.....	133



1 INTRODUÇÃO

O ingresso da criança na escola de ensino fundamental pode ser considerado como o início de uma nova fase de desenvolvimento, situada na faixa dos seis aos 12 anos e frequentemente identificada como *os anos escolares* (BEE, 1997; PAPALIA; OLDS, 2000), marcada por tarefas de desenvolvimento estreitamente ligadas à escola. Pela teoria ecológica do desenvolvimento humano essa fase pode ser compreendida através do conceito de *transição ecológica*: “Ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 22).

De acordo com Erikson (1971), nesse período a criança passa pelo desafio da produtividade, representado na sociedade ocidental, segundo ele, pela exigência de alcançar as competências básicas transmitidas pelo sistema de educação formal. Além do domínio de habilidades escolares, outras tarefas vistas como relevantes nessa fase são a competência interpessoal, expressa inicialmente na capacidade de se dar bem com os companheiros e formar laços de amizade, o ajustamento ao ambiente escolar e a adesão às normas vigentes para comportamento moral e conduta pró-social (BEE, 2003; MASTEN; COATSWORTH, 1998; MARTURANO, 2008). Assim, para obter sucesso no ensino formal a criança depende não só do desempenho acadêmico, mas também de outras habilidades, como por exemplo, de se relacionar bem com o professor e de impressionar os pares (ENTWISLE; ALEXANDER, 1998).

Com tais considerações, o presente trabalho trata de duas tarefas de desenvolvimento dos anos escolares – o desempenho escolar e a competência interpessoal, expressa no domínio do relacionamento com os companheiros. O cumprimento efetivo ou não dessas tarefas depende de vários fatores, tanto do domínio pessoal quanto do contexto ambiental do qual a criança participa.

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner, com seus pressupostos teóricos, contribui para o estudo do desenvolvimento da criança em fase escolar ao ajudar na compreensão do desempenho/ajustamento dela no contexto da escola, levando em consideração tanto características pessoais da criança para lidar com as demandas dessa fase quanto as propriedades dos contextos nos quais ela se desenvolve. O modelo bioecológico salienta que o sucesso no enfrentamento dos desafios da escola pode ser considerado um permanente desafio, influenciado por múltiplos fatores (LISBOA; KOLLER, 2004) que podem constituir-se como de risco ou proteção para o desenvolvimento da criança.

1.1 O MODELO BIOECOLÓGICO - UMA CONCEPÇÃO SOBRE INFLUÊNCIAS NO APRENDIZADO ESCOLAR

Sob a perspectiva do modelo bioecológico de análise, a criança traz para a escola um repertório prévio para o enfrentamento dos desafios da transição e esse repertório se reconstrói dia a dia no novo contexto, mediante as interações entre a criança e as pessoas, objetos e símbolos ali presentes (BRONFENBRENNER, 1996). Essa perspectiva é central no modelo bioecológico, uma vez que ele enfatiza como importante para o desenvolvimento o *Processo* de relação recíproca entre as características da criança e do ambiente ecológico no qual ela está inserida. Essas interações que, para serem efetivas, devem ocorrer com regularidade em períodos estendidos de tempo, são os chamados *processos proximais*. Eles constituem os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento. Como exemplo de processos proximais podem ser citadas as atividades de uma criança com outra, ler, brincar em grupo ou sozinha, aprender novas habilidades, desempenhar tarefas mais e mais complexas e adquirir novos conhecimentos. Assim, os *processos proximais* são os motores do desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Os processos proximais podem produzir dois tipos de efeitos - disfunção ou competência- que conduzem a diferentes tipos de resultados evolutivos.

“O termo “disfunção” se refere a recorrentes manifestações de dificuldades por parte da pessoa em desenvolvimento em manter o controle e a integração do comportamento em diferentes domínios do desenvolvimento; enquanto “competência” é definida como a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades – seja intelectual, física, socioemocional ou a combinação de todas elas” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p.1002).

Os resultados de disfunção e/ou competência dependem da exposição aos processos proximais, que pode variar ao longo de cinco dimensões:

“Duração do período de contato, frequência do contato ao longo do tempo, interrupção ou estabilidade da exposição, “timing” da interação e intensidade e força do contato” (NARVAZ; KOLLER, 2004, p.55).

A forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais variam sistematicamente como uma função conjunta de outros componentes do modelo bioecológico: características da *Pessoa* em desenvolvimento; do *Contexto* ambiental - imediato e remoto - nos quais os processos ocorrem; e do *Tempo* (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

A *Pessoa* é analisada através de suas características, assentadas em bases biopsicológicas e continuamente (re)construídas na sua interação com o ambiente (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Assim, essas características funcionam como produtos e produtoras do desenvolvimento, pois influenciam os processos proximais e, ao mesmo tempo, são resultado da interação conjunta dos quatro componentes do modelo: processo, pessoa, contexto e tempo (CECCONELLO; KOLLER, 2003). São distinguidos três grupos de características pessoais: *Disposições Seletivas para a ação (generativas e inibidoras)*, *Recursos e Demanda*.

Como assinalam Cecconello e Koller (2003), no modelo bioecológico, as características pessoais que mais provavelmente irão influenciar o desenvolvimento “constituem disposições comportamentais ativas, que tanto podem colocar os processos proximais em movimento e sustentar sua operação, como interferir ativamente, colocando obstáculos ou mesmo impedindo que tais processos ocorram.” (CECCONELLO; KOLLER, 2003, p. 517). Essas disposições seletivas para a ação são conhecidas, respectivamente, como disposições generativas e disposições inibidoras (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

As *disposições generativas* envolvem orientações ativas tais como curiosidade, tendência a iniciar e se engajar em atividades sozinho ou com outros, responder a iniciativa de outros e capacidade de adiar gratificações imediatas para alcançar objetivos a longo prazo. Essas características envolvem tendência a se engajar e persistir em atividades progressivamente mais complexas, como por exemplo, reestruturar, e ainda, criar novas características em um ambiente - não somente físico e social, mas também simbólico (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

As *disposições inibidoras* incluem características como impulsividade, explosividade, distração, incapacidade de adiar gratificações, ou, de uma forma mais extrema, prontidão para agressão e violência; em resumo, dificuldade para manter o controle de emoções e comportamentos. Também envolvem atributos pessoais como apatia, desatenção, perda de interesse, sentimento de insegurança ou uma tendência geral de evitar ou retirar-se de atividades. São características que dificultam o engajamento nos processos proximais, que requerem padrões progressivamente mais complexos de interação recíproca durante períodos estendidos de tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Os *recursos* são características da Pessoa que não envolvem disposições seletivas para ação, mas constituem potencialidades ou deficiências que influenciam a capacidade do

organismo para se engajar efetivamente nos processos proximais (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). As potencialidades, destacadas no presente estudo, refletem capacidades, conhecimentos, habilidades e experiências que evoluíram ao longo do desenvolvimento, ampliando a efetividade dos processos proximais de forma construtiva; as deficiências, que limitam ou inibem a integridade funcional do organismo, incluem defeitos genéticos, deficiência física ou mental e doenças severas e persistentes (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; NARVAZ; KOLLER, 2004).

As *características de demanda*, não focalizadas nesta pesquisa, são aspectos pessoais que estimulam ou desencorajam as reações do ambiente social favorecendo ou não o estabelecimento dos processos proximais. Essas características que influenciam a disposição dos outros em relação ao indivíduo podem ser, por exemplo, aparência física e nível de atividade (CECCONELLO; KOLLER, 2003).

O *Contexto* é analisado através da interação de quatro níveis ambientais - *microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema* - representados por uma série de camadas e círculos concêntricos, cada uma contendo a outra, compondo o meio-ambiente ecológico (CECCONELLO; KOLLER, 2003).

O *microssistema* é definido como um contexto no qual há um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados face-a-face pela pessoa em desenvolvimento. As características físicas, sociais e simbólicas desse contexto pode encorajar, permitir ou inibir o engajamento da pessoa em interações progressivamente mais complexas no ambiente imediato (BRONFENBRENNER, 1994; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Esses ambientes, onde a criança tem uma experiência direta, podem ser, por exemplo, a família, a escola, ou a creche.

As inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa participa ativamente constituem o *mesossistema*. Ele é ampliado sempre que uma pessoa passa a frequentar um

novo ambiente. Os processos que operam nos diferentes ambientes frequentados pela pessoa são interdependentes, influenciando-se mutuamente (BRONFENBRENNER, 1986; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

A camada seguinte, o *exossistema*, inclui os elementos do sistema que a criança não experiencia diretamente, mas que a influenciam porque afetam um dos microsistemas dos quais ela participa, como por exemplo, o trabalho da mãe, o trabalho do pai ou a rede de amigos dos pais. Por fim, o *macrossistema* descreve o ambiente cultural ou subcultural mais amplo em que tanto o micro quanto o meso e o exossistema estão inseridos; abrange o estrato socioeconômico da família, ideologias, crenças, valores compartilhados e religiões (BEE, 2003).

O *tempo*, explorado de forma limitada no presente estudo através do tempo de exposição à educação infantil, envolve mudanças e consistências não somente nas características da Pessoa, mas também do ambiente onde esta vive, como por exemplo, mudança na estrutura familiar, no nível socioeconômico, no emprego, no lugar da residência (BRONFENBRENNER, 1994). São definidos três níveis: o *microtempo* se refere a continuidade e descontinuidade observadas dentro dos episódios de processo proximal. O modelo bioecológico condiciona a efetividade dos processos proximais à ocorrência de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, em uma base de tempo relativamente regular; o *mesotempo* diz respeito à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos de tempo maiores; o *macrotempo* focaliza expectativas e eventos em mudança dentro da sociedade ampliada, tanto dentro como através de gerações (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; NARVAZ; KOLLER, 2004).

Com fundamentação no modelo bioecológico, o presente estudo buscou investigar influências das características pessoais da criança e do contexto ambiental sobre o desempenho escolar e a competência interpessoal, verificando o impacto da educação infantil

sobre essas duas tarefas de desenvolvimento dois anos depois, na 2ª série do ensino fundamental. No estudo foram incluídas variáveis de âmbito pessoal e ambiental para atender as exigências do modelo bioecológico, que ressalta como importante para o desenvolvimento a permanente interação entre as características da criança e do ambiente ecológico. Foram avaliadas, também, as variáveis de nível socioeconômico e escolaridade do chefe de família, que apresentam relações com a realização escolar (ARNOLD & DOCTOROFF, 2003).

1.2 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DA CRIANÇA – RECURSOS, DISPOSIÇÕES GENERATIVAS E DISPOSIÇÕES INIBIDORAS

Como características de *recursos, disposições generativas e disposições inibidoras*, o presente estudo focalizou aquelas sublinhadas pela literatura como importantes para o desempenho escolar e a competência interpessoal. Como característica de *recurso* foi considerado o potencial cognitivo; dentre as *disposições generativas* foram abordadas as habilidades sociais; e como *disposição inibidora* foi focalizado o comportamento problemático.

No presente estudo, o potencial cognitivo foi selecionado como característica de *recurso* por estar relacionado ao desempenho escolar em alunos do ensino fundamental (MARJORIBANKS, 2001). O potencial cognitivo é um dos principais recursos para a criança se sair bem na escola. O bom funcionamento cognitivo requer uma variedade de habilidades em processar informações que são úteis para lidar com desafios e adversidades. Crianças mais inteligentes conseguem solucionar problemas, têm melhor habilidade de auto-regulação das competências e mais facilidade no desempenho escolar, o que resulta, conseqüentemente, em uma trajetória de desenvolvimento mais satisfatória (RUTTER, 1989; MASTEN; COATSWORTH, 1998). O potencial cognitivo está associado a comportamentos

imprescindíveis para a construção de uma boa aprendizagem. Ouvir e seguir direções, participar apropriadamente dos grupos, permanecer engajado na tarefa e organizar materiais de trabalho são menos encontrados em crianças com QI mais baixo (MCCLELLAND; MORRISON; HOLMES, 2000).

Há indícios de que crianças com melhor potencial cognitivo se saem melhor na transição para o ensino fundamental, no que diz respeito às tarefas de desenvolvimento relativas ao desempenho escolar e à competência social. Reynolds (1989) observou que a prontidão cognitiva da criança logo na entrada da pré-escola pareceu ter efeito indireto no desempenho e ajustamento na primeira série. Trivelatto-Ferreira e Marturano (2008) puderam observar que a inteligência é um preditor de competência social na transição.

As habilidades sociais foram consideradas como características de *disposições generativas* porque permitem e favorecem o envolvimento e a interação da criança com o ambiente ou as pessoas. Implicam em uma disposição para interação, para o contato, para a cooperação, para a participação em atividades com outras pessoas e para a auto-regulação. Num estudo longitudinal que investiga o impacto do comportamento pró-social e agressivo de crianças da 3ª série sobre a realização acadêmica e social das mesmas cinco anos depois, Caprara et. al (2000) ressaltam que:

“o comportamento pró-social está relacionado a vários atributos como ser sociável, assertivo, cooperador, competente ou habilidoso socialmente, conhecer e praticar comportamentos socialmente apropriados, ter habilidade para solucionar problemas sociais, fazer amizades, ter status com os pares, alta auto-estima, internalizar valores morais e disposição emocionalmente positiva” (p. 304).

Nesse estudo de Caprara et. al (2000), esses atributos mostraram-se como fortes influenciadores da realização acadêmica posterior, da relação positiva entre os pares e foram negativamente associados à agressividade. Devido a achados como estes, a literatura tem destacado as habilidades sociais como facilitadoras do desempenho escolar e da competência

interpessoal. Comparando crianças que receberam o treinamento dessas habilidades com crianças que não receberam, as primeiras revelaram ganhos no repertório acadêmico, especificamente em leitura e escrita, e no repertório social, demonstrando ganhos expressivos no status sociométrico (indicações de *gosto*) (MOLINA; DEL PRETTE, 2006). Agustín e Bain (1997) destacam, especificamente, as habilidades sociais de autocontrole e cooperação como importantes na predição de sucesso escolar.

Num estudo de avaliação da correlação das habilidades acadêmicas com habilidades sociais utilizando o SSRS-BR (*Social Skills Rating System*, versão brasileira – SSRS-BR), pôde-se observar que quanto mais elaboradas as habilidades sociais da criança, maior sua competência acadêmica. Este resultado mostra a importância deste tipo de habilidade como um fator de proteção para o desempenho acadêmico das crianças. (BANDEIRA et al., 2006).

No que diz respeito às *disposições inibidoras*, vale ressaltar que estas se caracterizam por inibir ou dificultar os processos proximais. No presente trabalho, as disposições inibidoras foram abordadas através dos problemas de comportamento, que dificultam a adaptação da criança e colocam seu desempenho escolar e sua competência interpessoal em risco.

É bastante conhecida a associação entre desempenho escolar pobre e problemas de comportamento, apesar de não estarem esclarecidos os fatores causais responsáveis por essa associação (HINSHAW, 1992; MARTURANO; LOUREIRO, 2003). Pesquisando a ocorrência de comportamentos problemáticos e suas relações com as habilidades sociais e dificuldades acadêmicas, Bandeira et al. (2006) puderam verificar que quanto maior o grau de competência acadêmica, menor a ocorrência de comportamento problemático.

Da mesma forma, o comportamento problemático atrapalha a convivência da criança com o grupo de iguais. Crianças que apresentam problemas de comportamento apresentam menores índices de competência social (TRIVELLATO-FERREIRA, 2005). Os problemas de comportamento externalizantes, por exemplo, predizem rejeição dos pares (LAIRD et al.,

2001). Crianças avaliadas como tendo comportamentos agressivos são mais rejeitadas e menos aceitas pelos colegas (JOHNSON et al., 2000) e têm sua trajetória acadêmica dificultada por problemas relacionais, que interferem com sua participação nas atividades da sala de aula (LADD, BIRCH, & BUHS, 1999).

1.3 CONTEXTO AMBIENTAL - PASSAGEM PELA PRÉ-ESCOLA, ESTRESSORES ESCOLARES E ENVOLVIMENTO PARENTAL NA VIDA ESCOLAR

Neste estudo, o microsistema constituído pela escola é representado por duas variáveis: (a) a passagem pela escola de educação infantil, um importante recurso de apoio para o enfrentamento dos desafios da escolarização formal (SÁ, 1982); (b) o stress cotidiano decorrente das demandas da escola, associado a sintomas de stress, bem como a um desempenho mais pobre, em alunos da primeira série (TRIVELLATO-FERREIRA, 2005). O envolvimento de um adulto da família na escolarização da criança é a variável selecionada para representar influências no nível do mesossistema família-escola. O envolvimento parental tem sido alvo de investigação intensa, com resultados significativos sobre seu papel no aprendizado escolar (MARTURANO, 2005).

O impacto da frequência à educação infantil sobre o desempenho escolar e a competência interpessoal é abordado na seção subsequente. Por antecipação, vale ressaltar que estudos têm encontrado melhores resultados de ajustamento e adaptação escolar em crianças que fizeram educação infantil em relação às que não fizeram e, além disso, entre as crianças com experiência prévia não foram encontradas diferenças entre as que haviam frequentado escola pública e privada (TAYLOR; GIBBS; SLATE, 2000).

A inclusão do estresse escolar, como uma variável representativa de condições adversas vivenciadas pela criança na escola, tem base em estudos recentes sobre a transição

entre o ensino infantil e o fundamental. Esses estudos sugerem uma relação inversa entre a suscetibilidade a estressores escolares e desempenho acadêmico na 1ª série (TRIVELATTO-FERREIRA; MARTURANO, 2008; MARTURANO; GARDINAL, 2008; MARTURANO; TRIVELATTO-FERREIRA; GARDINAL, 2009).

Tem sido enfatizado que quando a criança tem um repertório pobre de recursos para enfrentar os desafios da escolarização formal, o ambiente escolar pode contribuir para aumentar sua vulnerabilidade frente aos fatores de risco presentes em seu entorno (RUTTER, 1989; MARTURANO; TRIVELLATO-FERREIRA, 2002). Greene (1988) constatou que a escola era o domínio de vida mais estressante quando pediu para crianças do ensino fundamental que descrevessem eventos estressantes relacionados à família, aos companheiros da mesma idade e à escola. Muitas crianças relatam sentirem-se estressadas em relação a diferentes aspectos da escola, tais como tensões nos relacionamentos e cobranças por desempenho, e vivenciam as demandas escolares do dia-a-dia como sobrecarga (BARRETT; HEUBECK, 2000).

Rende (1994) sugere que o estresse associado a situações adversas vividas em contexto escolar é um fator de risco que, quando agregado a uma predisposição para comportamentos externalizantes, conduz a problemas de comportamento persistentes na escola. Além disso, a ocorrência e a intensidade dos estressores escolares predizem ajustamento e desempenho (BARRET; HEUBECK, 2000), tanto que crianças avaliadas pelo professor como mais bem ajustadas em sala de aula apresentam melhores índices de competência social e menores índice de stress (TRIVELLATTO-FERREIRA, 2005).

Em relação ao envolvimento familiar, o modelo bioecológico reconhece a família como uma das influências mais importantes para o desenvolvimento da criança. De acordo com a teoria ecológica, há muitas maneiras de os pais promoverem ou impedirem o desenvolvimento da criança, bem como manifestar essas influências de múltiplas formas

(FANTUZO; TIGHE; CHILDS, 2000). Marturano (2005) salienta que o envolvimento dos pais com a vida acadêmica dos filhos tem sido um foco privilegiado nas pesquisas sobre influências da família no aprendizado escolar. Através de seu envolvimento, os pais fornecem os recursos emocionais essenciais ao desenvolvimento de um senso de competência, facilitando o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, favorecendo o maior envolvimento com as atividades escolares e melhorando o ajustamento em sala de aula (BRADLEY; CALDWELL; ROCK, 1988; GROLNICK; RYAN, 1989; TRIVELLATO-FERREIRA, 2005).

McWayne et al. (2004) puderam constatar que o envolvimento dos pais na aprendizagem da criança associa-se à competência acadêmica e acrescenta vantagens nas habilidades sociais da criança. Além disso, diferentes estudos indicam que diversas formas de envolvimento parental têm sido associadas a um melhor desempenho escolar durante a infância, podendo contribuir para atenuar os efeitos da desvantagem econômica sobre o desempenho (STEVENSON; BAKER, 1987; IZZO et al., 1999; FAN; CHEN, 2001; MCWAYNE et al., 2004).

Ainda sobre o envolvimento parental, é importante pontuar que dependendo da situação escolar da criança, ele pode ter um caráter negativo, gerando conflitos entre pais e filhos. Pomerantz e Eaton (2001) explicam que as dificuldades escolares da criança podem evocar práticas de suporte intrusivo como ajudar na lição de casa ou em tarefas em que a criança não pediu ajuda.

Essa participação/envolvimento familiar na vida escolar da criança, que é multidimensional por englobar muitos comportamentos e atitudes, pode se dar através de várias dimensões. Grolnick e Slowiaczek (1994) conceitualizaram três – comportamental; cognitiva-intelectual; pessoal – que se constituem como muito amplas, abrangendo diferentes comportamentos dentro de um dado fator (KOHL; LENGUA; MCMAHON, 2000). Kurdek e

Sinclair (2000) utilizaram em seu estudo a dimensão comportamental porque Grolnick e Slowiaczek (1994) encontraram mais associações positivas entre esta dimensão e a realização escolar.

Assim, seguindo Kurdek e Sinclair (2000), o presente estudo focalizou a dimensão de envolvimento comportamental dos pais, ou seja, comportamentos ativos de se interessar pelo desempenho escolar da criança, frequentar reuniões e eventos da escola e supervisionar as atividades e tarefas em casa.

1.4 EDUCAÇÃO INFANTIL: O IMPACTO SOBRE AS TAREFAS DE DESENVOLVIMENTO

O presente estudo considera como tarefas de desenvolvimento o desempenho escolar e a competência interpessoal. Em relação às crianças que apresentam resultados positivos no cumprimento dessas tarefas, pode-se supor que elas tinham um repertório prévio para lidar com esses desafios. Porém, quando tais tarefas/desafios do ensino fundamental não são enfrentados com sucesso pela criança, ela fica suscetível a um desenvolvimento menos saudável e promissor. Crianças identificadas como apresentando dificuldades escolares se encontram em risco aumentado para problemas emocionais (D'ÁVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005) e de ajustamento (TRIVELLATO-FERREIRA, 2005). Assim, considerando esses riscos para o desenvolvimento da criança, torna-se importante a verificação e a busca de recursos que sirvam de alicerce para a construção de suas aprendizagens e o desenvolvimento de sua competência interpessoal.

A experiência escolar prévia tem sido enfatizada pela literatura como um importante recurso de apoio para o enfrentamento dos desafios da escolarização formal, tanto nos anos escolares iniciais como nos posteriores (SÁ, 1982; ENTWISLE; ALEXANDER, 1998;

GARDINAL, 2006). De acordo com os autores que defendem esta perspectiva, frequentar a educação infantil oferece recursos para o ajustamento ao papel de estudante e desenvolvimento da competência social necessária para resultados escolares positivos (ENTWISLE; ALEXANDER, 1998; LOGUE, 2007). Em uma revisão de pesquisas sobre programas pré-escolares, Reynolds e Temple (2008) constataram na maioria delas impacto positivo sobre habilidades cognitivas, realização escolar, desenvolvimento social e emocional.

Esses resultados indicam que a educação infantil oferece oportunidade para a criança desenvolver competências que servirão de suporte para sua aprendizagem no ensino formal. Comparando as habilidades pré-acadêmicas, tais como compreensão verbal e aptidões numéricas, entre um grupo de crianças que havia frequentado a educação infantil e outro que não havia feito educação infantil, Benitez e Flores (2002) puderam observar que o grupo com antecedentes pré-escolares se saiu melhor que o grupo sem esta experiência.

Entwisle e Alexander (1998) observaram que crianças que haviam passado pela educação infantil apresentaram melhores resultados em leitura e matemática na 1ª série, sugerindo que os resultados foram ainda mais satisfatórios para as que tinham frequentado a educação infantil em tempo integral. De qualquer maneira, a frequência à educação infantil em tempo parcial também proporciona à criança uma base para aprendizagem. Kashkary e Robinson (2006) encontraram diferenças significativas no desempenho em matemática, associadas à educação infantil. Alunos que haviam frequentado educação infantil obtiveram escores mais altos do que os colegas sem a mesma experiência, tanto na primeira como na segunda e na terceira série do ensino fundamental. Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) constataram que alunos da primeira série que tinham frequentado a educação infantil por pelo menos seis meses foram mais bem avaliados por seus professores quanto ao desempenho em português e matemática e saíram-se melhor em um teste padronizado de desempenho escolar, quando comparados a alunos sem experiência prévia.

Além de influenciar o desempenho escolar, a educação infantil permite que as crianças aprendam as habilidades sociais necessárias para participar de um grupo, uma vez que nela aprendem a compartilhar objetos e atenção, resolvem os problemas com os pares com a assistência de um adulto, participam de atividades em grupo, ajustam-se a uma rotina diferente e a um novo conjunto de regras (LOGUE, 2007).

Envolver-se desde cedo em situações/atividades que exigem a negociação com os pares proporciona à criança aprendizados importantes que ela tem que adquirir para desenvolver de forma satisfatória sua competência interpessoal. A aceitação pelo grupo de pares e a formação de laços de amizade constituem desafios da fase escolar para a criança; tais desafios, quando enfrentados com sucesso, contribuem para o ajustamento escolar, para prontidão acadêmica e para envolvimento nas atividades propostas pelo professor em sala de aula (LADD; KOCHENDERFER; COLEMAN, 1997). Essas importantes relações sociais também parecem ser mais encontradas em crianças com experiência escolar anterior. Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) puderam verificar que crianças que haviam frequentado pelo menos seis meses de educação infantil, quando comparadas a crianças que não tinham tido acesso a esse nível de ensino, eram referidas como mais queridas pelos colegas de classe na 1ª série.

A passagem pela pré-escola parece atuar como um fator de proteção contra o estresse escolar. Trivellatto-Ferreira (2005) encontrou índices maiores de sintomas de estresse em crianças da primeira série que não haviam passado pela educação infantil, em comparação com as que haviam frequentado a educação infantil durante um ano.

Conforme pode ser observado, as tarefas desenvolvimentais dos anos escolares podem ser facilitadas por meio de um ensaio da criança ao papel de estudante, desempenhado antes do ensino fundamental (ENTWISLE; ALEXANDER, 1998). Também fica bastante evidente a contribuição da educação infantil no favorecimento da transição para a primeira série do

ensino fundamental, porém, pesquisas que objetivam o conhecimento da extensão de suas contribuições para além deste primeiro ano ainda são escassas. Por isso, no presente estudo se busca dar um passo adiante, investigando se a frequência à educação infantil continua causando impacto na realização das tarefas escolares no ano subsequente àquele em que foi constatado esse impacto.



2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar a importância de algumas variáveis da criança e dos contextos familiar e escolar, durante a 2ª série do ensino fundamental, para o desempenho escolar e a competência interpessoal, verificando a influência da exposição à educação infantil sobre essas duas tarefas de desenvolvimento típicas do período da vida situado entre o marco do ingresso no ensino fundamental e a puberdade (MASTEN; COASTWORTH, 1998). Como preditores de resultados de desempenho acadêmico e de competência interpessoal, foram incluídas na pesquisa as seguintes variáveis: (a) da criança - potencial cognitivo, problemas de comportamento, habilidades sociais; (b) do contexto ambiental - passagem pela educação infantil, estressores cotidianos relacionados à vida escolar, envolvimento dos pais na vida escolar da criança.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1- Verificar associações entre o desempenho escolar e as variáveis da criança e do contexto ambiental;
- 2- Verificar associações entre a competência interpessoal e as variáveis da criança e do contexto ambiental;
- 3- Comparar o desempenho escolar e a competência interpessoal de crianças com diferentes histórias de exposição à educação infantil.



3 MÉTODO

3.1 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP (Anexo A).

Antes de iniciar a pesquisa¹, foi estabelecido um contato preliminar com a direção das cinco escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Dois Córregos, interior do estado de São Paulo, com a finalidade de obter autorização para o desenvolvimento da pesquisa (Anexo B).

Após o consentimento dado pelas escolas, foi realizada em cada escola uma reunião com os pais dos alunos da 2ª série para explicar-lhes como seria o desenvolvimento do trabalho. Em seguida, foi solicitada a autorização deles através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para que seus filhos pudessem participar do estudo. Participaram apenas aquelas crianças cujos pais ou responsáveis concordaram com sua participação assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em seguida, foram convidados os professores das escolas, cujos alunos seriam os participantes do estudo, para informá-los sobre o funcionamento da pesquisa e o período em que ela seria realizada e pedir sua colaboração como informantes. Para consentir em sua participação como informante, cada professor assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

3.2 PARTICIPANTES

O universo de indivíduos elegíveis para o estudo se compunha de 350 crianças de ambos os sexos, alunos da 2ª série do ensino fundamental, com idade entre 7 anos completos e 10 anos incompletos. Desses, quatro não tiveram o Termo de Consentimento Livre e

¹ A presente pesquisa foi realizada a partir da primeira fase da coleta de dados da pesquisa de doutorado “Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar” desenvolvida pela psicóloga Elaine Cristina Gardinal sob a orientação da Profª Drª Edna Maria Marturano, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP.

Esclarecido assinado pelos pais devido à impossibilidade de contatá-los; em um caso a mãe não consentiu na participação; oito mudaram de cidade antes do término da pesquisa; e um não participou das avaliações devido à dificuldade de encontrá-lo por faltar muito à escola. Sendo assim, com uma perda total de 14 crianças, a amostra final foi composta por 336 participantes, 169 do sexo masculino e 167 do sexo feminino, alunos da 2ª série do ensino fundamental das cinco escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Dois Córregos, interior do estado de São Paulo.

Participaram também do estudo, como informantes, os 12 professores e os pais/responsáveis, sendo 277 mães, 17 pais, 32 avós e 10 tias, dos alunos avaliados.

3.3 LOCAL

O presente trabalho foi realizado nas cinco escolas públicas de ensino fundamental do município de Dois Córregos, interior do estado de São Paulo. Das cinco escolas, quatro são estaduais: E.E “Francisco Simões” (1), E.E “Benedito dos Santos Guerreiro” (2), E.E Prof. “Valdomiro Casagrande” (3) e E.E “Profª.Laura Rebouças de Abreu” (4); e uma é municipal: EMEFEI “Oscar Novakoski” (5). A Tabela 1 mostra a caracterização das escolas quanto ao número de alunos participantes e de classes de 2ª série no momento da realização da pesquisa.

Tabela 1- Número de classes de 2ª série e número de participantes por escola

Escola	Total de classes de 2ª série	Total de participantes
1	4	115
2	3	77
3	2	59
4	1	22
5	2	63
Total	12	336

Conforme mostra a Tabela 1, no momento da realização da pesquisa a escola E.E “Francisco Simões”, situada na região central da cidade, possuía o maior número de classes e teve maior número de participantes; a E.E “Profª.Laura Rebouças de Abreu”, situada no Distrito de Guarapuã e única escola a oferecer aula em período integral, possuía o menor número de classes e teve menor número de participantes.

3.4 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- *Matrizes Progressivas Coloridas* – Escala Especial – J. C. Raven, com padronização brasileira de Angelini et al. (1999). Instrumento de inteligência não verbal que avalia a capacidade intelectual independentemente dos conhecimentos adquiridos, ou seja, avalia o fator “g” de inteligência. Seus resultados são expressos em percentis e agrupados em cinco classes: intelectualmente deficiente, definitivamente abaixo da média na capacidade intelectual, intelectualmente médio, definitivamente acima da média na capacidade intelectual e intelectualmente superior.

- *Teste de Desempenho Escolar (TDE)* de Stein (1994). Constituído por três subtestes - Leitura, Escrita e Aritmética, avalia o desempenho escolar fornecendo normas para classificação do desempenho da criança em “Inferior”, “Médio” e “Superior” em cada um dos respectivos subtestes e também na classificação total do teste, de acordo com a série escolar da criança. Apresenta índices de consistência interna entre 0,93 e 0,98 (STEIN, 1994) e é sensível a diferenças entre alunos com e sem dificuldade de aprendizagem, indicados pelo professor (CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004).

- Avaliação Pedagógica (ESCOLANO, 2004). Constituída por atividades de Português e Matemática, tem por objetivo avaliar o desempenho acadêmico de alunos no primeiro ciclo do ensino fundamental. Foi utilizada a prova do nível II, correspondente à 2ª série (Anexo C). Em pesquisa com 37 alunos de uma escola pública de ensino fundamental, Escolano (2004) obteve associação positiva significativa ($\rho = 0,80$) entre os escores nesta prova e a classificação no TDE; na mesma pesquisa, o desempenho na prova correlacionou significativamente ($\rho = 0,90$) com a nota obtida pela criança na avaliação de final de ciclo feita dois anos depois, na 4ª série.

- Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System*, versão brasileira – SSRS-BR) – Formulário para o professor. Foi desenvolvido por Gresham e Elliott (1990) e validado para nossa cultura por Bandeira et al. (2009). O sistema compreende três escalas: (a) habilidades sociais, que inclui, na versão brasileira, as sub-escalas responsabilidade/cooperação, asserção, autocontrole, autodefesa e cooperação com os pares; (b) comportamentos problemáticos, que inclui, na versão brasileira, as sub-escalas de problemas internalizantes e externalizantes (no presente estudo foi utilizado somente o escore total de comportamentos problemáticos); (c) competência acadêmica. Na versão brasileira, a análise da consistência interna forneceu os seguintes valores de alfa de Cronbach: escala de habilidades sociais, 0,94; comportamentos problemáticos, 0,91; competência acadêmica, 0,98. A análise de estabilidade temporal indicou associações teste-reteste positivas e significativas para os escores globais das escalas de habilidades sociais ($r=0,71$); comportamentos problemáticos ($r=0,80$); e competência acadêmica ($r=0,73$) (BANDEIRA ET AL., 2009).

- Inventário de Estressores Escolares (MARTURANO; GARDINAL, 2008). Esse inventário investiga a ocorrência de situações cotidianas irritantes ou perturbadoras

relacionadas à vida escolar da criança e a intensidade de seus efeitos em termos do grau em que a situação ocorreu ou perturbou, de acordo com a percepção da criança. O inventário é subdividido em quatro domínios: acadêmico (ex: tirei notas baixas), relação família-escola (ex: meus pais foram à escola para conversar com a professora), relação com os companheiros (ex: um colega brigou comigo) e outras demandas da vida escolar (ex: um adulto da escola chamou a minha atenção através de grito, xingamento, beliscões) (Anexo D).

Para obtenção da medida de exposição aos estressores, atribui-se valor zero ao item que, segundo a criança, não ocorreu, e um para a situação que ocorreu. Para a medida de impacto é atribuído zero, um, dois ou três, de acordo com a intensidade do efeito relatado pela criança. A análise de consistência interna indica 0,72 como valor de alfa de Cronbach para escala de ocorrência e 0,84 para escala de efeito (MARTURANO; GARDINAL, 2008).

- *Entrevista Sociométrica* (CRISS ET AL., 2002). Esse instrumento investiga a aceitação da criança por parte dos colegas de classe e a existência de redes de amizade em sala de aula. A entrevista é administrada individualmente. Pede-se à criança que nomeie três colegas de quem gosta e três colegas de quem não gosta. Em seguida se pede a ela que avalie seu grau de afeição pelos três colegas de quem gosta, em uma escala de 5 pontos (gosto um pouquinho = 1; gosto demais! = 5). Além das medidas de escolhido como querido, escolhido como não querido e intensidade do quanto é querido, a entrevista possibilita a obtenção de medidas de aceitação e amizade. Para se obter a medida de aceitação, calcula-se a diferença entre o número de vezes que a criança foi escolhida como “querida” e o número de vezes que ela foi escolhida como “não querida” pelos colegas; considera-se a existência de amizade quando duas crianças indicam reciprocamente a opção “gosto demais!” na escala de cinco pontos (Anexo E).

- Escala de Envolvimento de um Membro Adulto da Família (KURDEK; SINCLAIR, 2000). Preenchido pelo professor, este instrumento avalia, em escalas de nove pontos, a frequência com que ocorrem cinco indicadores de envolvimento de um adulto da família na vida escolar da criança, como, por exemplo, “esta criança tem um adulto em casa que é interessado em seu desempenho escolar” (Anexo F). Os autores relatam elevada consistência interna ($\alpha = 0,94$).

- Critério de Classificação Econômica Brasil. ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2003). Tendo como informantes os pais ou responsáveis da criança, visa avaliar o nível sócio-econômico.

3.5 PROCEDIMENTOS

Após ter sido obtida a autorização das escolas para a realização da pesquisa, o consentimento dos pais para a participação de seus filhos e dos professores para participarem como informantes, foi feita a busca da informação do tempo de frequência à educação infantil de cada criança participante da pesquisa. Para isso, acessou-se, do computador de uma das escolas participantes do trabalho, o “site” da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo- PRODESP, para verificar o tempo de frequência à educação infantil de cada criança. Como o programa é referente a dados do estado de São Paulo, a informação quanto ao tempo de frequência à educação infantil das crianças não encontradas no programa, por virem de outros estados, foi conseguida com os pais ou responsáveis, através de um bilhete entregue por intermédio da criança.

A coleta de dados foi realizada por duas psicólogas e uma pedagoga². Antes de iniciar a coleta de dados com os alunos, as três avaliadoras foram juntas a todas as classes

² Esta autora, a doutoranda Elaine Cristina Gardinal e uma auxiliar de pesquisa graduada em pedagogia.

participantes do estudo para se apresentarem aos alunos, falar do trabalho e explicar que participariam todos aqueles alunos cujos pais ou responsáveis haviam autorizado. Informavam também em que lugar da escola seriam feitas as avaliações e que seria chamado um aluno de cada vez. Como a primeira e a terceira sessão seriam feitas pelas pesquisadoras psicólogas e a segunda sessão pela pedagoga colaboradora, foi dito às crianças que elas participariam três vezes e que cada vez seria com uma das três pesquisadoras.

Após a apresentação das pesquisadoras e a explicação do trabalho para todos os alunos das classes participantes da pesquisa, foi dado início às avaliações. Para começar, chamava-se a primeira criança e esta acompanhava a pesquisadora até o local onde seria feita a avaliação. Assim que esta terminava, a pesquisadora pedia para a criança retornar à sala de aula e chamar determinado aluno, pedindo para ele se encaminhar até o local onde estava sendo feita a avaliação e assim sucessivamente.

A coleta de dados foi realizada individualmente em três sessões, que foram feitas em dias diferentes, durante o período de aula e em locais que as escolas puderam disponibilizar para o trabalho: salas de aula desocupadas, sala dos professores, sala de informática, biblioteca, refeitório, almoxarifado.

Na **primeira sessão** era aplicado, primeiramente, o teste *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven- Escala Especial*, de acordo com as instruções do respectivo manual. Em seguida, aplicava-se o *Inventário de Estressores Escolares*. As instruções dadas às crianças para aplicação eram: “Eu vou ler para você algumas coisas que podem acontecer na escola com as crianças da sua idade. Gostaria que você me dissesse se as coisas que vou ler aconteceram com você ou não no último ano. Se aconteceu, você responde que sim, se não, você responde não”. Terminada esta fase, prosseguia-se para a próxima: “Agora, vou ler cada situação que você disse que já aconteceu com você para você me dizer o quanto te aborreceu

(se a criança demonstrava que não havia entendido o significado de aborreceu, era dito: te chateou, te deixou triste): nada, um pouco, mais ou menos ou muito”.

Na **segunda sessão** era aplicado o *Teste de Desempenho Escolar* (TDE) para avaliar a competência acadêmica. A aplicação foi realizada seguindo as normas de aplicação contidas no manual de instruções.

Na **terceira sessão** era aplicada a *Entrevista Sociométrica*, utilizada para avaliar a competência interpessoal. As instruções dadas à criança eram: “Me diga o nome de três colegas de classe que você gosta e três que você não gosta. Não precisa se preocupar porque nenhum de seus colegas vai ficar sabendo de quem você falou”. Depois de registrar os nomes ditos pela criança, a avaliadora continuava: “Agora, dos colegas que você disse que gosta, vamos ver o quanto você gosta. Você falou que gosta do fulano, me diga o quanto você gosta dele: só um pouquinho, mais ou menos, bastante, muito ou demais?” e assim seguia até o terceiro e último nome dito pela criança.

A primeira e a segunda sessão levaram em média 45 minutos de duração e a terceira, aproximadamente 15 minutos.

Após a realização das três sessões com todos os participantes de determinada classe, era aplicada coletivamente a *Avaliação Pedagógica- nível II*. A aplicação desta foi realizada em todas as classes por duas pesquisadoras juntas, a fim de manter a organização dos alunos como numa situação típica de aplicação de prova na escola e assim preservar o objetivo do instrumento de que a avaliação seja feita individualmente pelo aluno, sem a ajuda dos colegas. O tempo médio da aplicação foi de uma hora e meia.

Os professores foram instruídos individualmente sobre os procedimentos necessários para responderem aos instrumentos *Escala de Envolvimento de um Membro Adulto da Família* e *Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais - SRSS*, formulário do professor; cada professor recebia os respectivos protocolos de uma única vez para responder de forma

auto-administrada. Transcorreram aproximadamente três meses até todos os professores entregarem os protocolos preenchidos.

O formulário do *Critério de Classificação Econômica Brasil* foi preenchido pelos pais ou responsáveis, em reuniões de pais promovidas pelas escolas. Os pais/responsáveis que não compareceram às reuniões receberam, por intermédio dos filhos, o instrumento dentro de um envelope junto com um bilhete explicando que, como parte da pesquisa, seria necessário eles preencherem aquele formulário.

A coleta de dados levou aproximadamente três meses para ser concluída, do início de agosto ao final de outubro do ano de 2007.

Uma vez realizada a correção dos protocolos dos instrumentos e atribuídos os escores individuais de acordo com as respectivas instruções, os dados foram tabulados em planilhas do Excel. Em seguida, foi feito o tratamento estatístico por meio do programa *Statistic Package for Social Sciences- SPSS 12.0 for Windows*.



4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

A análise dos dados e os resultados são apresentados em três seções. Na primeira apresentam-se características sociodemográficas da amostra; na segunda, as análises de regressão linear univariadas e multivariadas, realizadas para verificar possíveis associações entre as variáveis preditoras e os indicadores de desempenho escolar e competência interpessoal.

Na terceira seção apresentam-se resultados de comparações entre grupos, formados de acordo com o tempo de exposição à EI, para verificar a influência dessa exposição sobre o desempenho escolar e a competência interpessoal na 2ª série.

4.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DA AMOSTRA

A idade das crianças variou entre 89 e 115 meses, em torno da média de 100,7 meses (desvio-padrão 4,63).

Dos 336 participantes, 40 não frequentaram a educação infantil (EI), 94 frequentaram um ano e 202 frequentaram dois anos. A composição desses três grupos por sexo e faixa etária é apresentada na Tabela 2. Observa-se que a distribuição por sexo é homogênea nos três níveis de exposição à EI. Quanto à idade, a concentração maior, para todos os níveis, está na faixa dos 8 aos 9 anos incompletos.

Tabela 2 – Distribuição dos participantes de acordo com o tempo de exposição à EI, em relação a sexo e idade

Variável	Educação Infantil			Total
	Não fez	Fez um ano	Fez dois anos	
Sexo				
Masculino	19	47	103	169
Feminino	21	47	99	167
Total	40	94	202	336
Idade				
7 a 8 anos incompletos	5	16	19	40
8 a 9 anos incompletos	29	70	168	267
9 a 10 anos incompletos	6	8	15	29
Total	40	94	202	336

O cruzamento entre tempo de exposição à EI e classe socioeconômica, de acordo com o Critério Brasil, é apresentado na Tabela 3. Observa-se um número proporcionalmente maior de crianças das classes D e E entre aquelas que não frequentaram EI, ou seja, 19% das 106 crianças oriundas das duas classes não foram à EI, contra menos de 9% das demais. O teste qui-quadrado, aplicado aos dados depois de reunidas as classes A - B e D - E para atender ao requisito de frequência esperada mínima (TRIOLLA, 1999), resultou em um valor de χ^2 igual a 24,312 ($p < 0,002$), indicando que a associação entre classe socioeconômica e exposição à EI não é aleatória.

Tabela 3 – Distribuição dos participantes de acordo com o tempo de exposição à EI em relação à classe socioeconômica

Classe socioeconômica	Educação Infantil			Total
	Não fez	Fez um ano	Fez dois anos	
A	0	0	5	5
B	4	11	49	64
C	16	45	100	161
D	18	36	47	101
E	2	2	1	5
Total	40	94	202	336

A Tabela 4 apresenta o cruzamento entre tempo de exposição à EI e escolaridade do chefe da família. Observa-se que a distribuição de crianças sem EI se concentra nos níveis mais baixos de escolaridade do chefe. O teste qui-quadrado aplicado aos dados, depois de reunidos os níveis *colegial completo/ superior incompleto* e *superior completo* para atender ao requisito de frequência esperada mínima, resultou em um valor de χ^2 igual a 32,430 ($p < 0,000$), indicando que a associação entre escolaridade do chefe da família e exposição à EI não é aleatória.

Tabela 4 - Distribuição dos participantes de acordo com o tempo de exposição à EI em relação à escolaridade do chefe de família

Escolaridade do chefe	Educação Infantil			Total
	Não fez	Fez um ano	Fez dois anos	
Analfabeto / primário incompleto	23	27	48	98
Primário completo / ginásial incompleto	11	44	67	122
Ginásial completo / colegial incompleto	2	13	39	54
Colegial completo / superior incompleto	1	6	35	42
Superior completo	3	4	13	20
Total	40	94	202	336

Em resumo, as características sociodemográficas da amostra apresentadas nesta seção indicam que o acesso das crianças à educação infantil foi associado ao nível socioeconômico e à escolaridade do chefe da família. Como a passagem pela educação infantil era uma das variáveis a serem investigadas como preditoras de desempenho escolar e competência interpessoal, uma vez constatadas as associações com NSE e escolaridade do chefe da família, estas variáveis foram incluídas nas análises subsequentes, como fatores que poderiam influir nos resultados.

4.2 PREDITORES DE DESEMPENHO ACADÊMICO E DE COMPETÊNCIA INTERPESSOAL

Nesta seção, são apresentadas as análises de regressão univariadas e multivariadas, conduzidas para sondar a importância de variáveis da criança e dos contextos familiar e escolar para o desempenho escolar e a competência interpessoal.

4.2.1 Análise de regressão univariada

As tabelas 5 a 15 mostram os resultados das análises de regressão univariadas para a predição de desempenho escolar e de competência interpessoal. Como indicadores de desempenho escolar, foram utilizados os subtestes escrita, leitura e aritmética do TDE (Teste de Desempenho Escolar), as provas de português e matemática da Avaliação Pedagógica e a escala de competência acadêmica do SRSS - formulário para o professor; como indicadores de competência interpessoal, foram utilizadas as seguintes medidas da Entrevista Sociométrica: “escolhido como querido”, intensidade do quanto é querido, aceitação, amizade e “escolhido como não querido”. As variáveis preditoras incluídas nas análises para todos os indicadores foram: (a) da criança: potencial cognitivo (avaliado pelo Raven), habilidades sociais e comportamento problemáticos (ambos avaliados pelo

SRSS- formulário do professor); (b) do contexto ambiental: frequência à educação infantil (medida em anos), envolvimento de um membro adulto da família na vida escolar da criança (avaliada pela Escala de Envolvimento de um Membro Adulto da Família) e exposição e impacto dos estressores escolares (avaliado pelo Inventário de Estressores Escolares). Foram incluídas também as variáveis sociodemográficas: escolaridade do chefe de família e nível socioeconômico (ambos avaliados pelo Critério Socioeconômico Brasil).

A Tabela 5 apresenta os resultados da análise univariada para a predição em escrita, avaliada pelo TDE.

Tabela 5- Análise de regressão univariada para a predição de desempenho escolar avaliado pelo subteste escrita do TDE

Indicador de desempenho	Variáveis predictoras	B	EP B	β	R²
-TDE ^a - Escrita	Raven	0,142	0,018	0,392	0,151***
	Responsabilidade/cooperação ^b	0,719	0,061	0,540	0,290***
	Assertividade ^b	0,496	0,106	0,248	0,058***
	Autocontrole ^b	0,741	0,105	0,360	0,127***
	Autodefesa ^b	1,283	0,257	0,264	0,067***
	Cooperação com os pares ^b	0,986	0,199	0,262	0,066***
	Comportamento problemático ^c	-0,392	0,049	-0,404	0,161***
	Educação Infantil	8,622	1,372	0,325	0,103***
	Envolvimento da família na escola	0,301	0,039	0,392	0,151***
	Exposição a estressores escolares	-0,600	0,076	-0,394	0,153***
	Impacto dos estressores escolares	-0,160	0,022	-0,372	0,136***
	Escolaridade do chefe de família	1,733	0,340	0,269	0,070***
	Nível socioeconômico	0,672	0,102	0,339	0,112***

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

NOTA: ^a TDE: Teste de Desempenho Escolar; ^b fatores da escala de habilidades sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System, versão brasileira)- Formulário do professor; ^c Escala de comportamento problemático do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System, versão brasileira)- Formulário do professor.

De acordo com a Tabela 5, há associações significativas entre todas as variáveis preditoras incluídas na análise e o indicador de desempenho avaliado. A proporção da variação nos resultados de escrita (R^2) que pode ser atribuída a cada preditor varia de 5 a 29%. O melhor preditor é a habilidade social de responsabilidade/ cooperação. Apenas oito preditores explicam isoladamente mais de 10% da variação nos resultados de escrita. Destes, cinco têm associação positiva com desempenho: nível intelectual, responsabilidade/cooperação, autocontrole, envolvimento da família na escola e nível socioeconômico. Três têm associação negativa com os resultados de escrita: comportamento problemático e as duas medidas de percepção de stress escolar.

Os resultados da análise de regressão univariada para a predição de desempenho em leitura, avaliada pelo TDE, são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6- Análise de regressão univariada para a predição de desempenho escolar avaliado pelo subteste leitura do TDE

Indicador de desempenho	Variáveis preditoras	B	EP B	β	R^2
- TDE- Leitura	Raven	0,280	0,051	0,289	0,081***
	Responsabilidade/cooperação	1,769	0,168	0,498	0,246***
	Assertividade	1,028	0,287	0,192	0,034***
	Autocontrole	1,848	0,283	0,337	0,111***
	Autodefesa	2,800	0,694	0,216	0,044***
	Cooperação com os pares	2,001	0,539	0,199	0,037***
	Comportamento problemático	-0,878	0,133	-0,339	0,112***
	Educação Infantil	26,022	3,599	0,368	0,133***
	Envolvimento da família na escola	0,886	0,101	0,432	0,185***
	Exposição a estressores escolares	-1,162	0,212	-0,287	0,079***
	Impacto dos estressores escolares	-0,336	0,060	-0,294	0,083***
	Escolaridade do chefe de família	3,522	0,920	0,205	0,039***
Nível socioeconômico	1,248	0,281	0,236	0,053***	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

A Tabela 6 mostra que todas as variáveis se associaram significativamente com o subteste leitura do TDE. De novo, o melhor preditor é a habilidade social de responsabilidade/cooperação ($R^2 = 0,246$). Outros preditores que explicam isoladamente mais de 10% da variação nos resultados de leitura são autocontrole, envolvimento da família na escola (associação positiva) e comportamento problemático (associação negativa).

Na Tabela 7 estão os resultados da análise de regressão univariada para a predição dos resultados do subteste aritmética do TDE.

Tabela 7- Análise de regressão univariada para a predição de desempenho escolar avaliado pelo subteste aritmética do TDE

Indicador de desempenho	Variáveis preditoras	B	EP B	β	R^2
-TDE- Aritmética	Raven	0,083	0,009	0,467	0,216***
	Responsabilidade/cooperação	0,351	0,030	0,539	0,289***
	Assertividade	0,258	0,052	0,263	0,066***
	Autocontrole	0,360	0,051	0,358	0,125***
	Autodefesa	0,731	0,124	0,307	0,091***
	Cooperação com os pares	0,480	0,097	0,260	0,065***
	Comportamento problemático	-0,207	0,023	-0,435	0,187***
	Educação Infantil	4,274	0,671	0,329	0,106***
	Envolvimento da família na escola	0,162	0,019	0,431	0,183***
	Exposição a estressores escolares	-0,324	0,037	-0,435	0,187***
	Impacto dos estressores escolares	-0,088	0,010	-0,420	0,174***
	Escolaridade do chefe de família	0,926	0,165	0,294	0,084***
Nível socioeconômico	0,407	0,048	0,419	0,173***	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

O indicador de desempenho aritmética também se associou significativamente com todas as variáveis avaliadas, de acordo com a Tabela 7, principalmente com a habilidade social responsabilidade/cooperação ($R^2 = 0,289$) e com o Raven ($R^2 = 0,216$). De acordo com

as análises univariadas, variações acima de 10% nos resultados de aritmética podem ser atribuídas isoladamente a outros seis preditores: autocontrole, envolvimento da família na escola, nível socioeconômico (associação positiva), comportamento problemático, percepção de exposição a estressores e impacto dos estressores escolares (associação negativa).

A Tabela 8 apresenta as associações das variáveis preditoras com as notas de português da Avaliação Pedagógica.

Tabela 8- Análise de regressão univariada para a predição de desempenho escolar avaliado pelas prova de português da Avaliação Pedagógica

Indicador de desempenho	Variáveis preditoras	B	EP B	β	R²
- Av. Ped ^a - Português	Raven	0,049	0,005	0,449	0,199***
	Responsabilidade/cooperação	0,233	0,018	0,588	0,344***
	Assertividade	0,164	0,031	0,274	0,072***
	Autocontrole	0,234	0,031	0,382	0,144***
	Autodefesa	0,446	0,075	0,308	0,092***
	Cooperação com os pares	0,297	0,059	0,264	0,067***
	Comportamento problemático	-0,134	0,014	-0,465	0,214***
	Educação Infantil	2,814	0,404	0,356	0,124***
	Envolvimento da família na escola	0,110	0,011	0,480	0,228***
	Exposição a estressores escolares	-0,196	0,022	-0,432	0,184***
	Impacto dos estressores escolares	-0,054	0,006	-0,421	0,175***
	Escolaridade do chefe de família	0,479	0,102	0,250	0,060***
	Nível socioeconômico	0,210	0,030	0,355	0,123***

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

NOTA: ^a Av. Ped.: Avaliação Pedagógica

Há associações do desempenho em português com todas as variáveis predictoras analisadas e, conforme mostra a Tabela 8, os melhores preditores isolados com variação (R^2) acima de 0,10 são responsabilidade/cooperação, nível intelectual, autocontrole, envolvimento da família na escola e nível socioeconômico (associação positiva), comportamento problemático e percepção de ocorrência e de efeito de estressores escolares (associação negativa).

As associações entre as variáveis predictoras e os resultados derivados da notas de matemática da Avaliação Pedagógica são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9- Análise de regressão univariada para a predição de desempenho escolar avaliado pela prova de matemática da Avaliação Pedagógica

Indicador de desempenho	Variáveis predictoras	B	EP B	β	R^2
-Av. Ped.- Matemática	Raven	0,053	0,006	0,432	0,185***
	Rsponsabilidade/cooperação	0,211	0,021	0,474	0,223***
	Assertividade	0,128	0,036	0,191	0,033***
	Autocontrole	0,184	0,036	0,267	0,068***
	Autodefesa	0,376	0,087	0,231	0,051***
	Cooperação com os pares	0,236	0,068	0,187	0,032***
	Comportamento problemático	-0,133	0,016	-0,408	0,164***
	Educação Infantil	2,802	0,461	0,315	0,097***
	Envolvimento da família na escola	0,099	0,013	0,385	0,146***
	Exposição a estressores escolares	-0,247	0,024	-0,486	0,234***
	Impacto dos estressores escolares	-0,069	0,007	-0,480	0,228***
	Escolaridade do chefe de família	0,412	0,116	0,191	0,034***
Nível socioeconômico	0,231	0,034	0,347	0,118***	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Na Tabela 9 pode-se observar que há associações significativas de todas as variáveis preditoras com o desempenho em matemática. A proporção da variação nos resultados em matemática (R^2) que pode ser atribuída a cada preditor isoladamente é pequena, entre 3 e 23%. Os melhores preditores isolados, com variação acima de 10% com associação positiva são responsabilidade/cooperação, nível intelectual, envolvimento da família e nível socioeconômico; com associação negativa são comportamento problemático e percepção de ocorrência e de efeito de estressores escolares.

Na Tabela 10 estão as associações das variáveis preditoras com a competência acadêmica, escala do SRSS avaliada pelo professor.

Tabela 10- Análise de regressão univariada para a predição de desempenho escolar avaliado pela escala de competência acadêmica do SSRS- formulário do professor

Indicador de desempenho	Variáveis preditoras	B	EPB	β	R^2
- Comp. Acadêmica ^a	Raven	0,119	0,022	0,285	0,078***
	Responsabilidade/cooperação	1,143	0,056	0,743	0,551***
	Assertividade	1,077	0,112	0,465	0,214***
	Autocontrole	1,059	0,117	0,445	0,196***
	Autodefesa	2,518	0,275	0,448	0,198***
	Cooperação com os pares	2,292	0,203	0,527	0,275***
	Comportamento problemático	-0,649	0,050	-0,579	0,333***
	Educação Infantil	9,303	1,598	0,304	0,089***
	Envolvimento da família na escola	0,444	0,042	0,499	0,247***
	Exposição a estressores escolares	-0,653	0,089	-0,372	0,136***
	Impacto dos estressores escolares	-0,177	0,025	-0,357	0,125***
	Escolaridade do chefe de família	1,629	0,398	0,219	0,045***
	Nível socioeconômico	0,595	0,121	0,260	0,065***

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

NOTA: ^a Comp. Acadêmica: Escala de Competência Acadêmica do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System, versão brasileira)- Formulário do professor.

Conforme mostra a Tabela 10, todas as variáveis associam-se significativamente com a competência acadêmica do aluno. A diferença da proporção da variação nos resultados é relativamente grande, entre 4 e 55%, tendo a responsabilidade/cooperação ($R^2 = 0,551$) o melhor valor de predição. Isoladamente, os preditores com variação acima de 10% com associação positiva são responsabilidade/cooperação, assertividade, autocontrole, autodefesa, cooperação com os pares e envolvimento da família na escola; com associação negativa são comportamento problemático e percepção de ocorrência e de efeito de estressores escolares.

Conforme mostram as tabelas 5 a 10, todos os indicadores de desempenho escolar associaram-se significativamente com todas as variáveis preditoras incluídas na investigação. A maioria das variáveis preditoras que se associaram aos indicadores de desempenho com valores mais altos são variáveis pessoais da criança, sendo que a variável que apareceu como preditor mais forte na maioria dos indicadores de desempenho escolar, em 4 dos 6 avaliados, foi a habilidade social de responsabilidade/cooperação, avaliada pelo professor.

As variáveis que se mostraram como melhores preditores de desempenho escolar, com valor acima de 0,10 de predição em pelo menos 4 dos 6 indicadores avaliados, foram: potencial cognitivo, as habilidades sociais de responsabilidade/cooperação e auto-controle, comportamento problemático, envolvimento da família na vida escolar da criança, exposição e impacto dos estressores escolares e nível socioeconômico. Tais resultados indicam que a criança que tem um bom potencial cognitivo, habilidades sociais de ser responsável e cooperadora, que conta com algum adulto em casa interessada em sua vida escolar e provém de um nível socioeconômico mais alto tende a apresentar melhores resultados escolares. Ao contrário, crianças que manifestam comportamentos problemáticos, que se percebem expostas a situações escolares estressantes e sentem seus efeitos tendem a apresentar dificuldades escolares.

As tabelas 11 a 15 mostram as associações das variáveis preditoras com os indicadores de competência interpessoal. Na Tabela 11 estão os resultados da análise de regressão univariada para a predição da medida “escolhido como querido” da Entrevista Sociométrica.

Tabela 11- Análise de regressão univariada para a predição de competência interpessoal avaliada pela medida “escolhido como querido” da Entrevista Sociométrica

Indicador de competência	Variáveis preditoras	B	EPB	β	R²
- Ent. Soc. ^a - escolhido como querido	Raven	0,015	0,006	0,143	0,018**
	Responsabilidade/cooperação	0,103	0,02	0,27	0,070***
	Assertividade	0,178	0,03	0,311	0,094***
	Autocontrole	0,103	0,032	0,175	0,028***
	Autodefesa	0,382	0,073	0,274	0,073***
	Cooperação com os pares	0,289	0,057	0,269	0,069***
	Comportamento problemático	-0,045	0,015	-0,162	0,023**
	Educação Infantil	1,078	0,411	0,142	0,017**
	Envolvimento da família na escola	0,062	0,012	0,280	0,076***
	Exposição a estressores escolares	-0,075	0,023	-0,171	0,026**
	Impacto dos estressores escolares	-0,021	0,007	-0,170	0,026**
	Escolaridade do chefe de família	0,089	0,101	0,048	0,001
Nível socioeconômico	0,102	0,031	0,179	0,029***	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

NOTA: ^a Ent. Soc.: Entrevista Sociométrica

Os valores de R^2 na Tabela 11 são muito baixos, uma vez que não chegam a 0,10. Apesar disto, mostram associações significativas com o indicador de competência interpessoal avaliado as variáveis: nível intelectual, responsabilidade/cooperação, assertividade, autocontrole, autodefesa, cooperação com os pares, frequência à educação infantil, envolvimento da família, nível socioeconômico (associação positiva), comportamento problemático e a percepção de ocorrência e de efeito de estressores escolares (associação negativa).

A Tabela 12 apresenta os resultados de associações das variáveis preditoras com a medida “intensidade do quanto é querido” avaliada pela Entrevista Sociométrica.

Tabela 12- Análise de regressão univariada para a predição de competência interpessoal avaliada pela medida “intensidade do quanto é querido” da Entrevista Sociométrica

Indicador de competência	Variáveis preditoras	B	EP B	β	R²
- Ent. Soc.- intensidade do quanto é querido	Raven	0,006	0,004	0,880	0,005
	Responsabilidade/cooperação	0,055	0,013	0,231	0,050***
	Assertividade	0,059	0,019	0,165	0,024**
	Autocontrole	0,061	0,020	0,166	0,025**
	Autodefesa	0,136	0,047	0,157	0,022**
	Cooperação com os pares	0,108	0,036	0,161	0,023**
	Comportamento problemático	-0,039	0,009	-0,228	0,049***
	Educação Infantil	0,893	0,253	0,189	0,033***
	Envolvimento da família na escola	0,037	0,007	0,274	0,072***
	Exposição a estressores escolares	-0,033	0,015	-0,121	0,012*
	Impacto dos estressores escolares	-0,007	0,004	-0,091	0,005
	Escolaridade do chefe de família	0,040	0,063	0,034	0,002
Nível socioeconômico	0,044	0,019	0,126	0,013*	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

De acordo com a Tabela 12, a medida de “intensidade do quanto é querido” também não obteve associações com variáveis acima de 0,10. Apesar disto, associou-se significativamente com as habilidades sociais de responsabilidade/cooperação, assertividade, autocontrole, autodefesa e cooperação com os pares; com a frequência à educação infantil, com o envolvimento da família na escola e com o nível socioeconômico (associação positiva), com o comportamento problemático e com a exposição a estressores escolares (associação negativa). Os valores de R^2 são pequenos e o envolvimento da família é o melhor preditor isolado da “intensidade do quanto a criança é querida”, explicando 7% da variação nos resultados.

Na Tabela 13 estão os resultados da análise de regressão univariada da medida de aceitação da Entrevista Sociométrica.

Tabela 13- Análise de regressão univariada para a predição de competência interpessoal avaliada pela medida de aceitação da Entrevista Sociométrica

Indicador de competência	Variáveis preditoras	B	EPB	β	R²
- Ent. Soc.- aceitação	Raven	0,013	0,009	0,078	0,003
	Responsabilidade/cooperação	0,273	0,031	0,439	0,191***
	Assertividade	0,283	0,049	0,302	0,088***
	Autocontrole	0,339	0,049	0,352	0,122***
	Autodefesa	0,523	0,121	0,230	0,050***
	Cooperação com os pares	0,636	0,090	0,362	0,128***
	Comportamento problemático	-0,167	0,023	-0,368	0,133***
	Educação Infantil	0,775	0,677	0,063	0,001
	Envolvimento da família na escola	0,116	0,019	0,322	0,101***
	Exposição a estressores escolares	-0,174	0,038	-0,244	0,057***
	Impacto dos estressores escolares	-0,040	0,011	-0,201	0,038***
	Escolaridade do chefe de família	0,112	0,165	0,037	0,002
	Nível socioeconômico	0,141	0,050	0,152	0,020**

* p < 0,05. ** p < 0,01. *** p < 0,001.

De acordo com a Tabela 13, associaram-se positivamente à aceitação pelos pares, com R² acima de 0,10: responsabilidade/cooperação, autocontrole, cooperação com os pares e envolvimento da família na escola; a aceitação pelos pares associou-se negativamente com o comportamento problemático e com a exposição e o impacto dos estressores escolares. Os valores de R² para a predição em aceitação foram relativamente pequenos, sendo a variável com melhor valor de predição a responsabilidade/cooperação com 19%.

Na Tabela 14 estão os resultados da análise univariada para a predição em amizade, medida obtida por meio da Entrevista Sociométrica.

Tabela 14- Análise de regressão univariada para a predição de competência interpessoal avaliada pela medida amizade da Entrevista Sociométrica

Indicador de competência	Variáveis preditoras	B	EP B	β	R²
- Ent. Soc.- amizade	Raven	1,591	0,001	0,065	0,001
	Responsabilidade/cooperação	1,308	0,005	0,147	0,019**
	Assertividade	1,055	0,007	0,079	0,003
	Autocontrole	1,462	0,008	0,106	0,008
	Autodefesa	3,058	0,018	0,094	0,006
	Cooperação com os pares	1,369	0,014	0,054	0,000
	Comportamento problemático	-0,013	0,003	-0,208	0,040***
	Educação Infantil	0,121	0,097	0,068	0,002
	Envolvimento da família na escola	8,328	0,003	0,162	0,023**
	Exposição a estressores escolares	-1,44	0,006	-0,141	0,017**
	Impacto dos estressores escolares	-4,26	0,002	-0,148	0,019**
	Escolaridade do chefe de família	1,543	0,024	0,036	0,002
Nível socioeconômico	1,808	0,007	0,136	0,016*	

* p < 0,05. ** p < 0,01. *** p < 0,001.

Seis preditores significativos de amizade foram detectados nas análises univariadas: a responsabilidade/cooperação, o envolvimento da família na escola, o nível socioeconômico (associação positiva), o comportamento problemático e a exposição e o impacto dos estressores escolares (associação negativa). No entanto, o poder de predição não chega a 5%. O melhor resultado de predição é o da variável pessoal da criança de comportamento problemático, responsável por 4% da variação nos resultados.

Os resultados das associações com a medida “escolhido como não querido” da Entrevista Sociométrica estão na Tabela 15.

Tabela 15- Análise de regressão univariada para a predição de competência interpessoal avaliada pela medida “escolhido como não querido” da Entrevista Sociométrica

Indicador de competência	Variáveis preditoras	B	EPB	β	R²
- Ent. Soc.- “escolhido como não querido”	Raven	-0,001	0,007	-0,008	-0,003
	Responsabilidade/cooperação	-0,179	0,022	-0,405	0,162***
	Assertividade	-0,117	0,036	-0,176	0,028***
	Autocontrole	-0,240	0,035	-0,353	0,122***
	Autodefesa	-0,162	0,088	-0,101	0,007
	Cooperação com os pares	-0,373	0,065	-0,299	0,086***
	Comportamento problemático	0,126	0,016	0,393	0,152***
	Educação Infantil	0,283	0,481	0,032	0,002
	Envolvimento da família na escola	-0,054	0,014	-0,213	0,043***
	Exposição a estressores escolares	0,108	0,027	0,214	0,043***
	Impacto dos estressores escolares	0,022	0,008	0,152	0,020**
	Escolaridade do chefe de família	-0,023	0,117	-0,011	0,003
Nível socioeconômico	-0,036	0,036	-0,055	0,000	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

A Tabela 15 mostra que apesar de oito variáveis preditoras se associarem significativamente com a medida “escolhido como não querido” da Entrevista Sociométrica, apenas três explicam isoladamente mais de 10% da variação nos resultados da variável critério. São a responsabilidade/cooperação e o autocontrole (associação positiva) e o comportamento problemático (associação negativa). O preditor que isoladamente apresenta o melhor valor de predição é a responsabilidade/cooperação com 16% da variação nos resultados.

De acordo com as tabelas 10 a 15, pode-se notar que o potencial cognitivo e a escolaridade do chefe de família exercem pouca e nenhuma influência sobre os indicadores de competência interpessoal avaliados, já que a única predição do Raven aparece na medida de “escolhido como querido” e a escolaridade do chefe de família não aparece como preditor de nenhum indicador. Em contrapartida, o envolvimento da família na escola, a habilidade social responsabilidade/cooperação, o comportamento problemático e a exposição aos estressores escolares predizem todos os indicadores de competência avaliados. Com exceção do indicador Amizade, as habilidades sociais de assertividade, autocontrole e cooperação com os pares também apareceram como preditores de todos os outros indicadores. O impacto dos estressores escolares também aparece como um preditor de competência interpessoal, uma vez que esta variável negativa não prediz somente a medida de “intensidade do quanto é querido”.

De maneira geral, os resultados da análise de regressão univariada sugerem que variáveis pessoais da criança e do contexto ambiental (familiar e escolar) tendem a exercer uma influência na predição de competência interpessoal de forma equilibrada. Tais resultados indicam que se a criança tem um adulto em casa que se interessa por sua vida escolar e/ou possui habilidades sociais tais como a de ser responsável e cooperadora, melhor competência interpessoal ela tende a apresentar; já o fato de ela manifestar comportamentos problemáticos e de perceber e/ou sentir o ambiente escolar como estressante atrapalha suas relações interpessoais com os colegas dificultando-a de ser aceita por eles, de ser lembrada como querida e de fazer amizades.

4.2.2 Análise de regressão multivariada

Realizou-se a análise de regressão multivariada a partir dos resultados da análise de regressão univariada, com a finalidade de verificar a importância relativa dos preditores, quando tratados em conjunto. Procurou-se identificar, entre os preditores apontados como

significativos na análise univariada, quais têm maior peso na predição conjunta dos indicadores de desempenho escolar e de competência interpessoal investigados.

Em cada modelo de regressão, foram incluídas aquelas variáveis preditoras que na análise de regressão univariada mostraram associação significativa com o indicador de desempenho ou competência interpessoal focalizado. Para determinar quais preditores se mantinham no modelo multivariado, respeitando o critério de colinearidade tolerável, utilizou-se um modelo de análise onde, a partir de uma primeira regressão com todos os preditores (“Enter”), a inclusão e/ou exclusão de variáveis é feita manualmente.

Processou-se cada regressão em três etapas: 1º- eram excluídas as variáveis não significativas com alta colinearidade, ou seja, com tolerância abaixo de 0,5 e VIF acima de 2,5 (BRACE; KEMP; SNELGAR, 2000); 2º- eram excluídas as variáveis não significativas; 3º- eram excluídas as variáveis que apresentassem pouca ou nenhuma contribuição para o valor de predição (R^2) do modelo (igual ou inferior a 3%).

Uma vez determinados os preditores significativos, foi realizada com as variáveis presentes no modelo final uma análise passo a passo (“Stepwise”) para obter-se o valor de predição (R^2) de cada variável preditora. Desta forma, o modelo era constituído por variáveis preditoras significativas, sem colinearidade, com o valor máximo de predição que poderiam apresentar dentro dessas condições e indicando o valor de predição de cada variável.

Os resultados da análise de regressão passo a passo para predição dos indicadores de escrita, leitura e aritmética do TDE; de português e matemática da Avaliação Pedagógica e competência acadêmica do SRSS-BR para avaliação do desempenho escolar estão na Tabela 16.

Tabela 16 - Sumário das análises de regressão passo a passo para a predição em escrita, leitura e aritmética avaliadas pelo TDE; português e matemática da Avaliação Pedagógica; e competência acadêmica do SSRS-BR

Indicadores de desempenho	Variáveis predictoras	B	EP B	β	ΔR^2
- TDE - Escrita	Responsabilidade/cooperação	0,609	0,059	0,458	0,290***
	Raven	0,096	0,016	0,267	0,077***
	Escolaridade do chefe de família	0,952	0,282	0,148	0,019***
	Total R^2				0,386
- TDE- Leitura	Responsabilidade/cooperação	1,248	0,189	0,352	0,246***
	Envolvimento família na escola	0,443	0,109	0,216	0,041***
	Raven	0,160	0,045	0,165	0,023***
	Total R^2				0,310
-TDE- Aritmética	Responsabilidade/cooperação	0,247	0,029	0,378	0,289***
	Raven	0,050	0,008	0,286	0,127***
	Nível socioeconômico	0,206	0,042	0,212	0,045***
	Impacto dos estressores escolares	-0,025	0,010	-0,120	0,009**
	Total R^2				0,470
-Av.Ped. Português	Responsabilidade/cooperação	0,163	0,018	0,411	0,344***
	Raven	0,030	0,004	0,278	0,106***
	Educação Infantil	1,340	0,322	0,170	0,033***
	Envolvimento família na escola	0,038	0,010	0,167	0,018***
	Total R^2				0,501
-Av. Ped- Matemática	Exposição a estressores escolares	-0,142	0,024	-0,279	0,234***
	Responsabilidade/cooperação	0,133	0,021	0,298	0,089***
	Raven	0,034	0,005	0,284	0,071***
	Total R^2				0,394
- Compet Acadêmica	Responsabilidade/cooperação	0,997	0,063	0,648	0,551***
	Educação Infantil	4,736	1,108	0,155	0,028***
	Envolvimento família na escola	0,116	0,037	0,130	0,011**
	Total R^2				0,590

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Conforme mostra a Tabela 16, o modelo final preditivo de desempenho em escrita, avaliada pelo Teste de Desempenho Escolar (TDE), explica quase 39% da variância dos

resultados em escrita. Como preditores positivos aparecem variáveis pessoais da criança, responsabilidade/cooperação e nível intelectual, e do contexto ambiental, escolaridade do chefe de família, nesta ordem de importância. Em conjunto, as variáveis pessoais da criança respondem por 36% da variância nos resultados, sendo a habilidade social responsabilidade/cooperação o preditor mais forte, responsável sozinha por 29%.

O subteste leitura do TDE é o indicador de desempenho que aparece menos associado às variáveis avaliadas. É predito por um conjunto de variáveis que responde por 31% da variância nos resultados e que inclui a habilidade social responsabilidade/cooperação, o envolvimento da família e o nível intelectual, nesta ordem de importância. As variáveis pessoais da criança, juntas, explicam 27% da variância nos resultados e, assim como em escrita, em leitura a responsabilidade/cooperação também é responsável pela maior parte do valor de predição do modelo.

Associados aos resultados do subteste aritmética estão a responsabilidade/cooperação, o nível intelectual, o nível socioeconômico e o impacto aos estressores escolares, nesta ordem de importância. Juntas, estas quatro variáveis, duas da criança e duas do contexto ambiental, predizem 47% de variação nos resultados de aritmética atribuíveis ao conjunto de variáveis predictoras incluídas no modelo. Assim como em escrita e leitura, aritmética também é predita em maior proporção por variáveis pessoais da criança, ou seja, por mais de 41%.

Comparativamente, a predição dos escores de aritmética foi melhor que a de escrita e leitura. Essa melhor predição se deve à maior participação da variável nível intelectual na predição do desempenho em aritmética.

Na Avaliação Pedagógica, o modelo de regressão explica 50% da variância nos resultados de português e os melhores preditores são, em ordem de importância, a responsabilidade/cooperação, o nível intelectual, a frequência à educação infantil e o envolvimento da família na escola. O preditor mais forte de português é um recurso da

criança, a habilidade social de responsabilidade/cooperação, responsável, sozinho, por 34% da variância nos resultados.

A prova de matemática é predita por exposição a estressores escolares, por responsabilidade/cooperação e nível intelectual, variáveis estas que respondem por 39% da variabilidade dos resultados em matemática. A exposição a estressores escolares, um fator de risco para o desempenho, aparece na frente de todos os outros preditores, explicando 23 dos 39% totais de variância nos resultados. Pode-se notar que, diferentemente de todos os outros indicadores de desempenho avaliados, matemática é o único indicador a ter como preditor mais forte uma variável do contexto ambiental e não da criança.

O conjunto de preditores incluídos no modelo final de regressão explica 59% da variância nos resultados de competência acadêmica avaliada pelo professor, sendo este o indicador de desempenho com melhor predição. A variável responsabilidade/cooperação responde, sozinha, por 55% da variação. As variáveis predictoras de competência acadêmica são, todas elas, recursos - tanto da criança quanto do ambiente.

De maneira geral, os indicadores de desempenho escolar avaliados são mais preditos por variáveis pessoais da criança, principalmente pela habilidade social responsabilidade/cooperação que aparece como o preditor mais forte de 5 dos 6 indicadores avaliados. Tal habilidade inclui itens do tipo “Termina as tarefas de classe no tempo estabelecido”, “Usa o tempo livre de maneira aceitável” e “Presta atenção às suas instruções”, atitudes que favorecem o aprendizado. Excepcionalmente, o indicador matemática da Avaliação Pedagógica é o único indicador de desempenho a ser predito pela variável ambiental exposição a estressores escolares. Apesar disto, coerentemente, aritmética é o único indicador de desempenho que também apresenta uma variável de stress escolar em seu modelo de predição, apesar de o valor ser baixo. Dentre as variáveis ambientais, o envolvimento da família e a exposição à educação infantil são os preditores que mais destacam.

Os valores da análise de regressão passo a passo para predição de competência interpessoal avaliada pelas medidas “escolhido como querido”, intensidade do quanto é querido, aceitação, amizade e “escolhido como não querido” da Entrevista Sociométrica estão na Tabela 17.

Tabela 17- Sumário das análises de regressão passo a passo para a predição em “escolhido como querido”, intensidade do quanto é querido, aceitação, amizade e “escolhido como não querido” da Entrevista Sociométrica

Indicadores de competência	Variáveis preditoras	B	EP B	β	ΔR^2
-Entrevista Sociométrica					
-Escolhido como querido	Envolvimento família na escola	0,047	0,012	0,216	0,076***
	Autodefesa	0,197	0,092	0,142	0,043*
	Cooperação com os pares	0,140	0,071	0,130	0,007*
	Total R^2				0,126
-Intensidade do quanto é querido	Envolvimento família na escola	0,029	0,008	0,213	0,072***
	Comportamento problemático	-0,021	0,010	-0,123	0,009*
	Total R^2				0,081
-Aceitação	Comportamento problemático	-0,096	0,026	-0,213	0,133***
	Cooperação com os pares	0,462	0,090	0,262	0,067***
	Envolvimento família na escola	0,055	0,020	0,155	0,016**
	Total R^2				0,216
-Amizade	Comportamento problemático	-0,013	0,003	-0,208	0,040***
	Total R^2				0,040
-Escolhido como não querido	Comportamento problemático	0,107	0,017	0,334	0,152***
	Cooperação com os pares	-0,250	0,064	-0,200	0,034***
	Total R^2				0,186

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

O modelo final preditivo de “escolhido como querido”, avaliado pela Entrevista Sociométrica, explica quase 13% da variância nos resultados e inclui envolvimento da família, autodefesa e cooperação com os pares, nesta ordem de importância.

A variância no resultado final para predição do indicador de intensidade do quanto é querido é de quase 9% e inclui um preditor do ambiente e um da criança: envolvimento da família comportamento problemático, nesta ordem de melhor predição.

O comportamento problemático, a cooperação com os pares e o envolvimento da família, nesta ordem de importância, são os preditores da medida de aceitação. Eles são responsáveis por 21% da variância nos resultados e o comportamento problemático é o preditor com maior valor, 13%.

De todas as medidas de competência interpessoal avaliadas, a amizade é a que aparece menos associada às variáveis avaliadas. O único preditor desta medida é o comportamento problemático, que explica o total de 4% da variância nos resultados.

O modelo final de predição da medida de “escolhido como não querido” explica 18% da variância nos resultados. Os preditores desse indicador de rejeição são variáveis da criança e incluem o comportamento problemático e a cooperação com os pares, nesta ordem de importância. Vale ressaltar que o comportamento problemático é responsável sozinho por 15% dos 18 totais.

Com exceção da medida de amizade, todos os outros indicadores de competência interpessoal avaliados são preditos, conforme esperado, pela variável pessoal de habilidade social cooperação com os pares; o comportamento problemático aparece como preditor de 3 dos 5 indicadores avaliados. A cooperação com os pares permite que a criança seja querida e aceita pelos colegas, já o comportamento problemático indica associação negativa com medidas positivas de relacionamento interpessoal, ou seja, ele dificulta a aceitação da criança por parte dos colegas e prejudica sua capacidade de fazer amizades. O envolvimento de um adulto da família na vida escolar da criança e a passagem pela educação infantil foram as únicas variáveis do contexto ambiental preditoras de resultados em competência interpessoal.

4.3 COMPARAÇÕES ENTRE GRUPOS FORMADOS DE ACORDO COM O TEMPO DE EXPOSIÇÃO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Para atender ao terceiro objetivo específico da pesquisa - comparar o desempenho escolar e a competência interpessoal de crianças da 2ª série do ensino fundamental com diferentes histórias de exposição à educação infantil - foram feitas comparações entre três grupos de crianças com diferentes tempos de frequência a este nível educacional: um grupo que não frequentou; um grupo que frequentou um ano; e um grupo que frequentou dois anos. Essas comparações foram realizadas através do teste não-paramétrico Kruskal-Wallis que compara simultaneamente os grupos.

Com a finalidade de obter grupos comparáveis quanto à escolaridade do chefe da família e o nível socioeconômico que, como já exposto, foram associados na amostra deste estudo à probabilidade de uma criança ter acesso à EI, a distribuição das duas variáveis no grupo sem acesso à EI foi tomada como critério de seleção de crianças, nos demais grupos, para compor subgrupos equivalentes quanto a essas variáveis. Dos 336 participantes, 40 não haviam frequentado a educação infantil (EI), 94 tinham frequentado um ano e 202 tinham frequentado dois anos. Com base nessa amostra foram formados três grupos: o grupo sem EI, constituído por 32 crianças; o grupo com um ano de EI, formado por 31 crianças; e o grupo com dois anos de EI, composto por 32, totalizando uma amostra de 95 participantes. Não se trata de grupos pareados, mas sim, balanceados quanto à escolaridade do chefe da família e ao nível socioeconômico. As características de sexo, idade, escolaridade do chefe da família e classe socioeconômica dos grupos são apresentadas na Tabela 19. O teste qui-quadrado aplicado aos dados não detectou diferenças entre os grupos nas variáveis avaliadas: sexo $\chi^2 = 0,147$ ($p = 0,929$); idade $\chi^2 = 42,571$ ($p = 0,209$); classe socioeconômica $\chi^2 = 3,733$ ($p = 0,713$); escolaridade do chefe de família $\chi^2 = 12,655$ ($p = 0,124$).

Tabela 18- Distribuição dos participantes de acordo com o tempo de exposição à EI, em relação a sexo, idade, classe socioeconômica e escolaridade do chefe

Variável	Educação Infantil			Total
	Não fez	Fez um ano	Fez dois anos	
<u>Sexo</u>				
Masculino	16	16	15	47
Feminino	16	15	17	48
<u>Idade</u>				
7 a 8 anos incompletos	4	6	6	16
8 a 9 anos incompletos	23	23	23	69
9 a 10 anos incompletos	5	2	3	10
<u>Classe socioeconômica</u>				
A	-	-	-	-
B	2	3	1	6
C	13	12	18	43
D	16	15	13	44
E	1	1	0	2
<u>Escolaridade do chefe</u>				
Analfabeto / primário incompleto	19	12	10	41
Primário completo / ginásial incompleto	9	12	16	37
Ginásial completo / colegial incompleto	1	6	4	11
Colegial completo / superior incompleto	1	-	2	3
Superior completo	2	1	0	3

Para a comparação dos grupos, de modo a atender ao terceiro objetivo específico, foi empregado o teste não paramétrico Kruskal-Wallis, já que a distribuição dos dados se afastava significativamente da normalidade na maior parte das variáveis em estudo. Os resultados das comparações se encontram nas tabelas 19 a 22.

Tabela 19– Médias e valores mínimos e máximos dos indicadores de desempenho escolar em três grupos formados de acordo com a frequência à Educação Infantil.

	Educação Infantil									X ²
	Não fez			Fez um ano			Fez dois anos			
	M	Min	Max	M	Min	Max	M	Min	Max	
TDE										
Escrita	8,13	1	26	16,42	2	31	16,41	1	30	20,252*
Aritmética	5,53	0	13	9,13	3	16	8,47	2	14	14,725*
Leitura	32,81	0	70	57,84	0	70	52,80	0	70	13,347*
Total	46,47	1	104	83,39	5	116	77,66	3	112	18,260*
Avaliação Pedagógica										
Português	3,30	0	8,80	5,87	1,10	9,41	6,02	0	9,7	20,028*
Matemática	2,52	0	7,43	5,17	0,31	9,36	5,03	0	9,7	16,753*
Total	3,02	7	0,19	5,64	0,83	9,16	5,7	0	9,4	22,552*
Competência Acadêmica	25,19	9	45	34,71	15	45	33,34	9	45	15,775*

Nota: M = média. Min = escore mínimo no grupo. Max = escore máximo no grupo.

* $p < 0,05$

Como pode ser observado na Tabela 19, o valor do qui-quadrado obtido através do teste Kruskal- Wallis aplicado para avaliação do desempenho escolar indica que as crianças sem acesso à EI estão em desvantagem em relação às que frequentaram um e dois anos. Tanto os resultados do TDE e da Avaliação Pedagógica quanto os da Competência Acadêmica, que foi avaliada pelas professoras, mostram que as crianças do grupo com experiência prévia apresentam desempenho escolar melhor do que as crianças que não foram expostas à educação infantil. De acordo com o teste “post hoc” de Dunn, as médias de ambos os grupos que passaram pela educação infantil são maiores que a do grupo sem acesso à EI, em todas as avaliações realizadas ($p < 0,05$).

As crianças que ficam um tempo maior expostas à educação infantil, ou seja, aquelas que frequentaram dois anos, não apresentam diferenças positivas em relação às crianças que frequentaram apenas um ano.

Os resultados referentes à avaliação da competência interpessoal são apresentados na Tabela 20, com resultados das medidas da Entrevista Sociométrica.

Tabela 20– Médias e valores mínimos e máximos dos indicadores de competência interpessoal em três grupos formados de acordo com a frequência à Educação Infantil.

	Educação Infantil									X ²
	Não fez			Fez um ano			Fez dois anos			
	M	Min	Max	M	Min	Max	M	Min	Max	
Entrevista sociométrica										
-Escolhido como querido	1,72	0	7	2,42	0	7	3,13	0	11	6,934*
-Intensidade do quanto é querido	2,42	0	5	3,24	0	5	3,27	0	5	4,994†
-Aceitação	-0,63	-8	7	0,55	-5	7	0,22	-11	10	1,294
-Amizade	0,16	0	2	0,16	0	1	0,38	0	2	5,101†
-Escolhido como não querido	2,34	0	10	1,87	0	7	2,84	0	11	1,467

Nota: M = média. Min = escore mínimo no grupo. Max = escore máximo no grupo.

† p < 0,10. * p < 0,05.

Na Tabela 20, o valor do qui-quadrado obtido através do teste Kruskal- Wallis aplicado para avaliação da competência interpessoal mostra uma diferença significativa entre os grupos na medida de “escolhido como querido”. O teste “post hoc” de Dunn indica que as crianças que frequentaram a EI são mais queridas pelos colegas do que as que não frequentaram ($p < 0,05$).

A análise ainda sugere duas diferenças quase significativas ($p < 0,10$) nos indicadores de escolhas positivas “intensidade do quanto é querido” e amizade. O teste “post hoc” de Dunn indica que esta diferença seja entre o grupo com dois anos de exposição e o grupo sem EI. Desta forma, o resultado sugere que fazer dois anos de EI influi positivamente no desenvolvimento da competência interpessoal.

Os grupos também foram comparados em relação aos preditores da criança, da família e da escola. As Tabelas 21 e 22 mostram os resultados dessas comparações.

A Tabela 21 mostra os resultados referentes às variáveis preditoras da criança: potencial cognitivo, habilidades sociais e comportamento problemático.

Tabela 21– Médias e valores mínimos e máximos dos indicadores de potencial cognitivo, habilidades sociais e comportamento problemático em três grupos formados de acordo com a frequência à Educação Infantil.

	Educação Infantil									X ²
	Não fez			Fez um ano			Fez dois anos			
	M	Min	Max	M	Min	Max	M	Min	Max	
Raven	40	1	80	58,87	25	95	54,69	5	95	8,114*
Habilidades Sociais										
- Responsabilidade/Cooperação	19,40	9	30	23,74	14	30	21,78	5	30	9,602**
- Assertividade	10	2	18	12,38	3	18	10,68	3	18	6,052*
- Autocontrole	11,21	6	18	13	6	18	11,06	2	18	5,950†
- Autodefesa	3	0	6	3,77	0	6	3,28	0	6	3,948
- Cooperação com pares	4,53	0	8	5,16	0	8	4,37	0	7	2,354
- Total habilidades sociais	48,03	20	80	57,96	37	73	51,18	11	77	9,198**
Comportamento problemático	13,28	0	31	10,68	0	25	11,94	0	30	,689

Nota: M = média. Min = escore mínimo no grupo. Max = escore máximo no grupo.

† p < 0,10. * p < 0,05. ** p < 0,01.

Na tabela 21, há uma diferença significativa no potencial cognitivo das crianças avaliadas e o teste “post hoc” de Dunn indica que aquelas que têm experiência escolar prévia apresentam vantagem ($p < 0,05$) sobre o grupo sem EI. Em relação às habilidades sociais, há diferença nas habilidades de responsabilidade/cooperação e no escore total, com indicação de vantagem ($p < 0,01$), pelo teste “post hoc” de Dunn, aos grupos com frequência à educação infantil.

A habilidade social de assertividade também se mostra mais presente nos grupos com experiência prévia. O teste “post hoc” de Dunn mostra que a maior média é indicada pelo grupo que fez um ano de educação infantil ($p < 0,05$). Há ainda uma diferença quase significativa ($p < 0,10$) na habilidade social de autocontrole. O comportamento problemático não apresenta diferenças entre os grupos.

A Tabela 22 apresenta os resultados referentes às variáveis do contexto ambiental: o envolvimento da família na vida escolar da criança e a percepção da exposição e do impacto dos estressores escolares.

Tabela 22– Médias e valores mínimos e máximos dos indicadores de stress escolar em três grupos formados de acordo com a frequência à Educação Infantil.

	Educação Infantil									X ²
	Não fez			Fez um ano			Fez dois anos			
	M	Min	Max	M	Min	Max	M	Min	Max	
Envolvimento família	30,19	5	45	36,68	11	45	35,16	5	45	4,862†
Exposição a estressores escolares	15,38	4	25	12,87	4	23	13,97	5	29	3,529
Impacto dos estressores escolares	44,66	10	86	34,19	7	78	35,28	11	91	5,531†

Nota: M = média. Min = escore mínimo no grupo. Max = escore máximo no grupo.

† p < 0,10.

Na Tabela 22, o valor do qui-quadrado obtido através do teste Kruskal- Wallis indica uma diferença quase significativa ($p < 0,10$) em relação ao envolvimento dos pais na vida escolar das crianças e no impacto dos estressores escolares. Este resultado indica que os grupos de crianças que frequentaram educação infantil têm pais mais envolvidos em sua vida escolar. Em relação ao impacto dos estressores escolares, estes atingem mais aquelas crianças cuja inserção no ensino formal é feita sem nenhuma experiência escolar.



5 DISCUSSÃO

O modelo bioecológico do desenvolvimento humano atribui uma posição central aos *processos*, definidos em termos da relação entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento (NARVAZ; KOLLER, 2004). À luz deste modelo, podemos entender que o cumprimento das tarefas típicas da fase do desenvolvimento da criança que se encontra no ensino fundamental depende da relação entre as características pessoais dela e do contexto ambiental do qual ela participa diretamente ou não.

Baseando-se nesta premissa, o presente estudo teve como objetivo investigar a importância de algumas características pessoais da criança e do contexto ambiental para a realização de tarefas típicas do ensino fundamental - desempenho escolar e competência interpessoal - verificando se a experiência escolar prévia, ou seja, a frequência à educação infantil, faz diferença nos resultados dessas duas tarefas de desenvolvimento.

Para alcançar tal objetivo, foi realizado um estudo transversal correlacional em que foram investigadas associações entre variáveis pessoais da criança e do contexto ambiental e o desempenho escolar e a competência interpessoal; e foram feitas comparações de grupos para verificar se influências da exposição prévia à educação infantil sobre essas duas tarefas de desenvolvimento ainda permanecem na 2ª série do ensino fundamental.

As medidas de desempenho escolar e competência interpessoal incluíram uma variedade de indicadores, obtidos através de testagem e informações do professor. As análises permitiram verificar a importância relativa de cada variável preditora quando tratada em conjunto com as demais.

Variações nos resultados de desempenho escolar, avaliado pelo TDE, Avaliação Pedagógica e escala de competência acadêmica do SSRS-BR, foram explicadas pela combinação de variáveis: habilidade social de responsabilidade/cooperação, potencial cognitivo, frequência à educação infantil e percepção de exposição e impacto dos estressores escolares. A forte presença das variáveis pessoais responsabilidade/cooperação e potencial

cognitivo era esperada a partir de estudos que mostram associações entre cooperação e realização acadêmica (AGOSTÍN; BAIN, 1997; CAPRARA ET.AL, 2000; MCCLELLAND; MORRISON; HOLMES, 2000;) e ressaltam o potencial cognitivo como um preditor de desempenho escolar (MARJORIBANKS, 2003; TRIVELLATO-FERREIRA, 2005; GARDINAL, 2007). De acordo com a visão bioecológica este é um resultado coerente, visto que, conforme lembram Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) em relação aos preditores de desempenho escolar, são as características pessoais da criança que estão diretamente envolvidas nos processos proximais promotores de competência (TRIVELATTO-FERREIRA; MARTURANO, 2008).

Considerando, de acordo com o modelo bioecológico, a atuação da bidirecionalidade em relação à pessoa e ao ambiente em que ela atua (MARTINS; SZYMANSKI, 2004), as variáveis do contexto ambiental também mostraram sua importância relativa. A presença do envolvimento familiar na vida escolar da criança, como preditor de leitura (TDE), português (avaliação pedagógica) e competência acadêmica avaliada pelo professor (SSRS), confirma essa variável como um recurso promotor do desenvolvimento. Este resultado encontra apoio na literatura que mostra o envolvimento educacional em casa associado positivamente com a avaliação do professor quanto à realização da criança em leitura e matemática (MCWAYNE et al., 2004).

Outro dado importante em relação ao envolvimento familiar na vida escolar da criança é sua capacidade de atenuar os efeitos da desvantagem econômica. Sabe-se através da literatura que o nível socioeconômico e a escolaridade do chefe de família são importantes fatores no que diz respeito aos resultados escolares da criança. McClelland, Morrison e Holmes (2000) constataram que crianças com pobres habilidades relacionadas ao trabalho escolar, que são importantes para a aprendizagem e que incluem comportamento de ouvir e seguir direções, participar apropriadamente dos grupos, permanecer sobre a tarefa e organizar

materiais de trabalho, tinham pais e mães com nível de escolaridade mais baixo. No presente estudo, essas variáveis sociodemográficas mostraram um padrão de resultados interessante. Nas regressões univariadas, foram identificadas como preditores significativos de todos os resultados de desempenho; no entanto, nos modelos multivariados, em que foram incluídos todos os preditores, essas variáveis perderam espaço para variáveis ambientais mais diretamente relacionadas aos processos proximais. A escolaridade do pai permaneceu no modelo de predição apenas para os escores de escrita do TDE, ao passo que o nível socioeconômico se manteve apenas para os escores de aritmética do teste.

Foram encontrados resultados que mostram os estressores do contexto escolar associados negativamente com a pontuação de aritmética do TDE e matemática da Avaliação Pedagógica. Gardinal (2007) já havia observado que quanto maior a exposição e o impacto dos estressores escolares, segundo a percepção da criança, pior o desempenho em aritmética.

A passagem pela educação infantil, que permaneceu somente no modelo final de predição de português da Avaliação Pedagógica e de competência acadêmica- escala do SSRS-BR, é tratada mais adiante.

A competência interpessoal avaliada pela entrevista sociométrica com os colegas de classe mostra que a variância em seus resultados não ultrapassa os 21%, resultado referente ao indicador de aceitação. Porém, as variáveis preditoras que permaneceram nos modelos finais preditivos correspondem ao modelo bioecológico na medida em que elas podem promover ou inibir o relacionamento da criança com os pares. Por parte da criança, as variáveis que se destacaram são habilidades sociais de autodefesa e cooperação com os pares e comportamento problemático; por parte do ambiente, o envolvimento familiar na vida escolar da criança.

A presença de um número maior de variáveis referentes às características da criança também pode ser compreendida via atuação dos processos proximais que são os promotores do desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). De forma compatível com o

modelo bioecológico, os preditores de competência interpessoal avaliados pelo estudo podem levar a efeitos de *competência* ou *disfunção*. Para efeitos de *competência* mostraram-se importantes as habilidades sociais de autodefesa e cooperação com os pares que, de acordo com o modelo bioecológico, correspondem a disposições socioemocionais da criança para se integrar, ajudar, acolher e cooperar com os colegas. Um estudo prévio com escolares já aponta que crianças com um bom repertório de habilidades sociais demonstram ganhos no status sociométrico; eles recebem dos colegas mais indicações de *gosto* (MOLINA; DEL PRETTE, 2006).

Em contrapartida, o comportamento problemático associou-se negativamente aos indicadores de competência interpessoal. A dificuldade da criança para controlar seus próprios comportamentos e integrar-se aos pares gera efeito de *disfunção*, prejudicando sua convivência e aceitação pelo grupo de pares. No presente estudo, mostrou-se como um facilitador para que a criança seja lembrada como não querida e não seja aceita pelos colegas; além disso, dificulta a formação de amizades.

Não é possível afirmar, com base nos dados desta investigação somente, qual condição tem precedência, se os problemas de comportamento ou as dificuldades interpessoais. Ainda de acordo com o modelo, acredita-se que, no dia a dia, as associações sejam bidirecionais, formando um ciclo retroalimentado, em que um pobre controle de impulsos expõe a criança à rejeição pelos pares e a rejeição, por sua vez, evoca sentimentos de menos valia e emoções negativas, como tristeza e raiva, predispondo a criança a reações impulsivas e agressivas. Essa interpretação recebe algum apoio da literatura. Por um lado, Ladd, Birch e Buhs (1999) constataram que crianças com estilo de comportamento anti-social, manifesto logo nas primeiras semanas de frequência à escola, tendiam a ser mais rejeitadas e menos aceitas pelos colegas nos meses subsequentes. Por outro lado, Laird et al. (2001) verificaram que rejeição

dos pares prediz problemas de comportamento externalizantes e limita oportunidades de amizade.

A presença conjunta da habilidade social de cooperação com os pares e do comportamento problemático em alguns modelos de predição é um resultado que está fundamentado na literatura. Numa avaliação das habilidades sociais feita pelos professores, quanto maior o nível destas habilidades, menor a ocorrência de comportamentos problemáticos (BANDEIRA et al., 2006b). Comportamentos pró-sociais estão negativamente associados com a agressividade e esta afeta adversamente tanto a relação entre os pares quanto a realização escolar (CAPRARA ET AL., 2000; LADD, BIRCH & BUHS, 1999).

A importância do envolvimento familiar na vida escolar da criança foi a variável do contexto ambiental que permaneceu no modelo de predição de competência interpessoal. A criança com pais mais envolvidos apresentou, neste estudo, melhor aceitação por parte dos colegas de classe. A literatura mostra que essas crianças apresentam níveis mais altos de habilidades sociais de cooperação e autocontrole, maior engajamento pró-social e interação mais alta em jogos na escola e, inversamente, mostra também que baixos níveis de envolvimento dos pais com a escola associam-se à problemas de comportamento (MCWAYNE et al., 2004).

5.1 A PASSAGEM PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

O período de frequência à EI influencia o desenvolvimento da criança através de oportunidades de efetivação dos processos proximais em seu ambiente escolar. De acordo com o componente *tempo* do modelo bioecológico, pode-se compreender esta influência pela via do *microtempo*, na medida em que a criança estabelece com o contexto escolar infantil interações recíprocas, e também pela via do *mesotempo*, no sentido de que com a efetivação

dessas interações, elas vão se tornando progressivamente mais complexas no decorrer do ano escolar; no nível do mesotempo, os efeitos cumulativos deste processo produzem resultados significativos no desenvolvimento.

Conhecendo o impacto positivo da educação infantil sobre os resultados escolares de crianças que haviam acabado de passar pela transição para a 1ª série do ensino fundamental (ENTWISLE; ALEXANDER,1998; TRIVELATTO-FERREIRA; MARTURANO, 2008), buscamos no presente estudo verificar se a experiência escolar infantil serve como um construtor de repertório prévio para o enfrentamento dos desafios da escolarização formal. Para tal verificação, o estudo focalizou os resultados escolares de crianças da 2ª série, a fim de conhecer se a influência da educação infantil se estende para além da 1ª; para isso, foram feitas comparações entre grupos de crianças que não fizeram EI, que fizeram um ano e que fizeram dois anos.

Por meio dessas comparações de grupos foi possível constatar o impacto positivo da educação infantil sobre o desempenho escolar, resultado convergente com o da literatura que mostra a importância e os benefícios de a criança frequentar a educação infantil (ENTWISLE; ALEXANDER,1998; BENITEZ; FLORES, 2002; KASHKARY; ROBINSON, 2006; TRIVELATTO-FERREIRA; MARTURANO, 2008).

No presente estudo, as crianças que fizeram EI se saíram melhor em todos os indicadores de desempenho escolar avaliados na 2ª série. Esses resultados estendem para além da 1ª série os achados de Entwisle e Alexander (1998) e Trivellato-Ferreira e Marturano (2008). Os primeiros observaram melhores resultados de leitura e matemática em alunos da 1ª série que haviam passado pela educação infantil. Em estudo mais recente, Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) constataram que crianças que frequentaram a educação infantil por pelo menos seis meses foram mais bem avaliadas por seus professores quanto ao desempenho em

português e matemática e saíram-se melhor em um teste padronizado de desempenho escolar, quando comparadas a crianças sem experiência prévia.

Kashkary e Robinson (2006) também encontraram diferenças significativas no desempenho em matemática de alunos na primeira série. Aqueles que haviam frequentado EI obtiveram escores mais altos do que os colegas sem a mesma experiência. Além disso, a mesma tendência pôde ser observada ainda na segunda e na terceira série.

É importante ressaltar que, neste estudo, o tempo maior de exposição não apresentou vantagens em desempenho escolar em relação ao grupo que fez apenas um ano de EI.

Outra importante constatação deste estudo é que as crianças com experiência prévia apresentaram vantagens também nos indicadores pessoais e ambientais que se mostraram significativos para o desempenho escolar.

Em relação às características pessoais, as crianças com passagem pela EI apresentaram maior potencial cognitivo, total de habilidades sociais, responsabilidade/cooperação, assertividade e autocontrole. Este resultado era esperado, já que a literatura coloca que a frequência à EI ajuda a criança a desenvolver as habilidades de responsabilidade/cooperação e autocontrole (AGOSTÍN; BAIN, 1997). Da mesma forma, habilidades sociais relacionadas à aprendizagem na EI são preditores de escores de leitura e matemática na segunda série (MCCLELLAND; ACOCK; MORRISON, 2006). Do contexto ambiental, mostram uma tendência a ter pais mais envolvidos em sua vida escolar e a sentirem menos o impacto dos estressores escolares do que as crianças sem EI.

Fazendo uma leitura desses resultados pode-se pensar que a educação infantil gera impacto positivo sobre o desempenho escolar na medida em que permite à criança desenvolver essas capacidades e habilidades que se mostraram tão importantes para os resultados escolares. Tendo adquirido essas habilidades na educação infantil, a criança

apresenta-se mais preparada no ensino fundamental, daí a demonstração de melhor desempenho na 2ª série.

No que diz respeito ao ambiente, os resultados mostraram que crianças que fizeram EI têm pais mais envolvidos com a escola na segunda série. A inclusão das variáveis ambientais corresponde a um requisito do modelo bioecológico, que é sistêmico; de acordo com essa visão, podemos supor que não apenas a EI influencia os resultados das crianças, mas o ambiente familiar pode ter influenciado a decisão dos pais ou sua possibilidade de colocar a criança na escola. Desse modo, o envolvimento dos pais pode estar associado a um antecedente familiar relevante para a criança fazer a EI. De acordo com essa interpretação para os resultados referentes ao envolvimento parental, pais mais comprometidos com o desenvolvimento de seu filho com maior probabilidade buscam para ele o recurso da educação infantil; uma vez iniciada a escolarização, continuam a expressar seu compromisso por meio de um maior envolvimento na vida escolar da criança.

No caso do estresse escolar, sua inclusão nas comparações se justifica pelo fato de ele poder ser concebido, ao mesmo tempo, como consequência da não exposição à EI (o que as comparações de grupo confirmam) e como fator de risco para problemas de desempenho (o que as regressões confirmam apenas parcialmente).

Assim, em relação a essas características ambientais - envolvimento de um adulto da família na vida escolar da criança e exposição e impacto dos estressores escolares - o grupo com frequência de um ano na educação infantil apresenta vantagens.

Pode-se supor o envolvimento da família na vida escolar das crianças que estão na segunda série e que fizeram um ano de EI como uma participação iniciada no começo da vida escolar dessas crianças. McWayne et al. (2004) constataram que o envolvimento dos pais na vida escolar de crianças na educação infantil era caracterizado por proporcionar uma rica aprendizagem no ambiente de casa, com atividades que incluíam conversar com a criança

sobre a importância da escola e praticar com ela o que estava aprendendo na escola. Ou seja, suporte importante para a compreensão da criança sobre o novo microsistema do qual ela está participando e para sua adaptação nele.

Fazer um ano de EI também ajuda a criança a perceber e a sentir em menor grau a sobrecarga das demandas do ensino fundamental. Frequentar esse microsistema escolar permite que a criança se familiarize com um ambiente parecido com o que vai encontrar nos próximos anos e desenvolva certas habilidades e conhecimentos que a ajudarão a lidar com as demandas desses anos escolares seguintes. A consequência disso é que com adaptação e ajustamento a ele, menos situações estressantes a criança vai perceber e sentir. Trivelatto-Ferreira (2005) constatou que crianças que frequentaram pelo menos seis meses de educação infantil apresentaram menos sintomas de estresse na primeira série.

Apesar de não ter se mantido como preditor no modelo de análise de regressão multivariada para avaliação da competência interpessoal, a frequência à educação infantil apresentou-se como preditor de competência interpessoal nas análises de regressão univariada. Na análise multivariada, a frequência à EI perdeu lugar para variáveis referentes a características pessoais da criança e para a variável do contexto familiar.

Nas medidas derivadas da entrevista sociométrica, apenas uma diferença significativa e duas marginalmente significativas foram encontradas nas comparações de grupo: no indicador de escolhas positivas, as crianças com experiência em educação infantil são mais escolhidas como queridas que as sem EI e tendem a ser queridas com mais intensidade e a ter mais amigos. De acordo com as médias e o teste estatístico, parece que o tempo maior de exposição pode acarretar um sutil efeito sobre a competência interpessoal, tal como avaliada pelos colegas de classe.

Esses resultados são muito discretos para que se possa concluir que a exposição à EI afeta a competência interpessoal dois anos depois, na 2ª série do ensino fundamental. Por

outro lado, eles fornecem indícios de um efeito positivo, o que merece ser mais investigado, visto que na literatura disponível não foram encontrados efeitos da educação infantil sobre o aspecto social da vida da criança (ENTWISLE; ALEXANDER, 1998).

A literatura que trata dos efeitos da educação infantil sobre a sociabilidade é escassa; os estudos em geral focalizam experiências mais precoces, como o maternal e o jardim de infância, e os resultados são controversos, indicando ora efeitos positivos, como habilidades sociais mais desenvolvidas, brincadeiras com pares mais avançadas e maior conhecimento das regras sociais, ora efeitos negativos, como maior agressividade com os pares (Bee, 2003; NICHD, 2004). No presente estudo, é plausível supor que a EI possa ter contribuído indiretamente para a predição da competência interpessoal, influenciando características pessoais da criança como, por exemplo, as habilidades sociais de autodefesa e cooperação com os pares.

Quanto à verificação da influência da EI sobre as características pessoais da criança que se mostraram como preditores de competência interpessoal - autodefesa, cooperação com os pares e comportamento problemático – nota-se que nenhum resultado significativo foi encontrado, o que não permite afirmar, até o momento, que a educação infantil gera impacto sobre o desenvolvimento de comportamentos que levam à competência interpessoal.

5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo apresenta limitações que devem ser levadas em conta na apreciação do seu alcance. Em relação ao método, é importante citar o contexto em que os dados foram obtidos: escolas públicas de um município de 23.000 habitantes. Desse modo, há necessidade de novas pesquisas para verificar se, e em que extensão, os resultados seriam confirmados em outros contextos.

Quanto aos instrumentos utilizados para obtenção dos dados, todos eles mostraram-se de fácil aplicação e compreensão pelos participantes e pertinentes aos objetivos do estudo. Quanto ao envolvimento familiar na vida escolar da criança, vale ressaltar que é uma prática que envolve muitos comportamentos e atitudes (KOHL; LENGUA; MCMOHON, 2000) e a *Escala de envolvimento de um membro adulto da família*, instrumento utilizado no presente estudo, investiga apenas uma dimensão de envolvimento. Para o estudo este instrumento foi adequado e satisfatório, uma vez que além de investigar a presença dos pais na escola também investiga a supervisão das atividades escolares em casa. Porém, é importante que estudos futuros incluam nas suas investigações outras dimensões de envolvimento familiar na vida escolar da criança e verifiquem a importância da qualidade deste envolvimento, já que o presente estudo limitou-se em verificar a frequência do envolvimento familiar.

Também é preciso pontuar que, neste estudo, a avaliação do envolvimento familiar foi realizada pelo professor, o que limita o conhecimento do envolvimento dos pais nas atividades escolares realizadas em casa. Kohl, Lengua e McMahon (2000) ressaltam que os professores não observam diretamente as interações pais-crianças em casa e, assim, não podem verificar de forma precisa o nível de envolvimento dos pais. Em estudos futuros é necessário incluir avaliações realizadas não somente pelos professores, mas também pelos próprios pais/responsáveis, respondendo quanto às suas percepções em relação ao seu envolvimento.

Em relação aos resultados das análises multivariadas, esses não permitem conclusões definitivas já que apenas algumas possíveis variáveis preditoras foram incluídas na investigação. Também é importante lembrar que os resultados mostram apenas associações entre variáveis e não relações de causa e efeito.

Em relação à passagem pela educação infantil, dois conjuntos de resultados mereceriam cuidadosa verificação, pelas implicações para políticas públicas: (a) aqueles que

sugerem que uma experiência mais extensa na educação infantil está associada a efeitos positivos de competência interpessoal; (b) aqueles que indicam não haver acréscimo de benefícios acadêmicos para as crianças que frequentaram a EI por dois anos, em relação às que frequentaram por um ano.

Dentro desses limites, o estudo oferece fortes indícios de que a educação infantil contribui para trajetórias escolares bem sucedidas ao longo do ensino fundamental. Nas análises multivariadas esse efeito não é pronunciado, provavelmente porque mediado pelas características pessoais das crianças, estas, sim, desenvolvidas no contexto do ensino infantil. O estudo de comparação de grupos, com o controle das variáveis nível socioeconômico e escolaridade parental, mostrou com clareza as diferenças em habilidades sociais acadêmicas de responsabilidade e cooperação, assim como em habilidades cognitivas e em competências básicas de leitura e escrita, entre as crianças expostas e não expostas ao ensino infantil. Pode-se então argumentar que as características pessoais dos alunos, algumas das quais foram os melhores preditores de desempenho nas análises multivariadas, foram desenvolvidas e aprimoradas mediante a exposição ao contexto da educação infantil; nas comparações de grupo tais características estão significativamente associadas à experiência previa no ensino infantil, sem que seja possível explicar essa associação por efeitos de variáveis sociodemográficas das famílias. O próprio envolvimento da família, um importante preditor de desempenho nas análises multivariadas, não poderia ser evocado para explicar as diferenças encontradas nas comparações de grupo, visto que nos grupos balanceados quanto às características sociodemográficas essa variável perde importância na discriminação entre crianças com e sem acesso à educação infantil.

5.3 CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES

Levantadas as limitações, é importante pontuar as contribuições e as implicações. Os resultados das análises multivariadas e de comparações de grupos mostraram-se apoiados pela literatura e coerentes com o modelo bioecológico utilizado para fundamentar o estudo. Tanto as características pessoais da criança quanto do ambiente mostraram sua importância relativa para os resultados de desempenho escolar e competência interpessoal. Quanto à influência da educação infantil sobre os indicadores de desempenho escolar e competência interpessoal, os resultados estão de acordo com o referencial teórico sobre o processo cumulativo em que ocorre o desenvolvimento da criança. Considerando que a amostra deste estudo ainda está no início dos anos escolares, espera-se que a influência escolar sobre o desempenho aumente de acordo com os anos escolares.

Ainda sobre o modelo bioecológico, deve-se salientar que o estudo apresenta resultados que remetem à importância das características da pessoa, que estão diretamente envolvidas nos processos proximais; o ingresso da criança no ensino fundamental como transição ecológica; a influência do mesossistema família-escola para o cumprimento das tarefas de desenvolvimento relacionadas ao desempenho escolar e à competência interpessoal; e a importância da exposição a um microsistema escolar anterior ao ensino formal.

Em relação à passagem pela EI, pode-se supor que a experiência prévia contribui para desenvolver as capacidades e habilidades sociais necessárias para o bom desempenho escolar e a boa convivência com os pares. Além disso, o estudo reitera a importância da educação infantil na preparação da criança para enfrentar satisfatoriamente as tarefas de desenvolvimento típicas do ensino fundamental. Na amostra do presente estudo, as habilidades sociais de responsabilidade/cooperação e o potencial cognitivo mostraram-se preditores relevantes de desempenho escolar e, da mesma forma, mostraram-se mais presentes

em crianças que fizeram EI. O envolvimento da família na vida escolar da criança também se mostrou positivo para a vida acadêmica da população investigada.

Essas constatações acima citadas permitem sugerir que os professores promovam atividades lúdicas que estimulem o potencial cognitivo e favoreçam a integração e a interação entre as crianças. Na mesma direção, indicam a importância de a escola desenvolver estratégias para sensibilizar os pais de forma a conscientizá-los quanto à necessidade de seu envolvimento na vida escolar de seu filho.

Uma última implicação para a prática é a necessidade de oferecer oportunidade para todas as crianças frequentarem a educação infantil, não só como meio de promover e desenvolver um repertório prévio para o enfrentamento, mas como forma de atenuar aqueles efeitos de estresse que são experimentados pelas crianças sem passagem pela educação infantil.



REFERÊNCIAS

AGOSTIN, T. M.; BAIN, S. K. Predicting early school success with developmental and social skills screeners. **Psychology in the Schools**, v. 34, p. 219-228, 1997.

ANGELINI, A. L.; ALVES, I. C. B.; CUSTÓDIO, E. M.; DUARTE, W. F. **Manual das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério de classificação econômica Brasil**. 2003. Dados com base no levantamento sócio-econômico, IBOPE, 2000. Disponível em:<<http://www.abep.org.br>>. Acesso em 14 de Fevereiro de 2007.

ARNOLD, D. H.; DOCTOROFF, G. L. The early education of socioeconomically disadvantaged children. **Annual Review of Psychology**, 54, 517-545, 2003.

BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; MAGALHÃES, T. Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v 25, n 2, 271-282, 2009.

BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; PIRES, L. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. **Interação em Psicologia**, Paraná, v. 10, n. 1, p.63-73, 2006.

BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; SOUZA, T. M. P.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 11, n. 2, p. 199-208, 2006.

BARRET, S.; HEUBECK, B. G. Relationships between school hassles and uplifts and anxiety and conduct problems in grades 3 and 4. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 21, n. 5, p. 537-554, 2000.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BENITEZ, Y. G.; FLORES, S. M. Sondeo de habilidades preacadémicas en niños y niñas mexicanos de estrato socioeconómico bajo. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 36, n. 1-2, p. 255-277, 2002.

BRACE, N.; KEMP, R.; SNELGAR, R. SPSS for psychologists: a guide to data analysis using SPSS for windows. Hampshire, London Companies and representatives throughout the world.

BRADLEY, R. H.; CALDWELL, B. M.; ROCK, S. L. Home environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. **Child Development**, v. 59, n. 4, p. 852-867, 1988.

BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. **Developmental Psychology**, 22, 723-742, 1986.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Ecological models of human development. In: HUSTEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Eds). **International encyclopedia of education**. 2. ed. New York: Elsevier Science, v.3, 1994.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Org.). **Handbook of child psychology: theoretical models of human development**. New York: John Wiley, 1998. v. 1, p. 993- 1028.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Estudos de Psicologia - PUC-Campinas**, v. 21, 79-90, 2004.

CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; PASTORELLI, C.; BANDURA, A.; ZIMBARDO, F. G. Prosocial foundations of children's academic achievement. **Psychological Science**, v. 11, n. 4, p. 302-306, 2000.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia Reflexão Crítica**, v. 16, p. 515-524, 2003.

CRISS, M. M.; PETTIT, G. S.; BATES, J. E.; DODGE, K. A.; LAPP, A. L. Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: a longitudinal perspective on risk and resilience. **Child Development**, v. 73, p. 1220-1237, 2002.

D'ÁVILA-BACARJI, K. M. G.; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S. Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. **Paidéia - Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 43-55, 2005.

DEARING, E.; KREIDER, H.; SIMPKINS, S.; WEISS, H. B. Family involvement in school and low-income children's literacy performance: longitudinal associations between and within families. **Journal of Educational Psychology**, v. 98, p. 653-664, 2006.

ENTWISLE, D. R.; ALEXANDER K. L. Facilitating the transition to first grade: the nature of transition and research on factors affecting it. **Elementary School Journal**, v. 98, p. 351-364, 1998.

ERICKSON, E. H. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ESCOLANO, A. **Fatores de risco e proteção na trajetória de desenvolvimento de escolares de primeira à quarta série do ensino fundamental**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

FAN, X.; CHEN, M. Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 13, p.1-22, 2001.

FANTUZZO, J., TIGHE, E., & CHILDS, S. Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. **Journal of Educational Psychology**, 92(2), 367-376, 2000.

GARDINAL, E. C. **Antecedentes cognitivos e sócio-emocionais do desempenho e do ajustamento escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2005.

GREENE, A. L. Early adolescents' perceptions of stress. **Journal of Early Adolescence**, v. 8, p. 391-403, 1988.

GRESHAM, F.; ELLIOTT, S. Social skills rating system: Manual. USA: American Guidance Service, 1990.

GROLNICK, W. S.; RYAN, R. M. Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, p. 143-154, 1989.

GROLNICK, W. S.; SLOWIACZEK, M. L. Parent' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. **Child Development**, v.65, 237-252, 1994.

HINSHAW, S. P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. **Psychological Bulletin**, v.111, p. 127-155, 1992.

KOHL, G. O.; LENGUA, L. J.; MCMAHON, R. J. Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. **Journal of School Psychology**, v.38, n 6, 501-523, 2000.

KURDEK, L. A.; SINCLAIR, R. J. Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes in first- through fifth-grade children. **Journal of Educational Psychology**, v 92, n 3, 449-457, 2000.

IZZO, C. V.; WEISSBERG, R. P.; KASPROW, W. J.; FENDRICH, M. A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. **American Journal of Community Psychology**, v. 27, p.817-839, 1999.

JOHNSON, C.; IRONSMITH, M.; SNOW, C. W.; POTEAT, G. M. Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. **Early Childhood Education Journal**, v. 27, n. 4, p. 207-212, 2000.

KASHKARY, S. Y.; ROBINSON, J. F. Does attendance kindergarten affect on pupils' mathematics achievement of primary school in Makkah, Saudi Arabia? and what are the teachers' expectations? **Journal of Personality and Social Psychology**, p. 1-23, 2006.

KURDEK, L. A.; SINCLAIR, R. J. Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes in first- through fifth-grade children. **Journal of Educational Psychology**, v. 92, p. 449-457, 2000.

LADD, G. W., BIRCH, S. H., & BUHS, E. S. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? **Child Development**, 70, 1373-1400, 1999.

LADD, G. W.; KOCHENDERFER, B. J.; COLEMAN, C. C. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? **Child Development**, v. 68, n. 6, p. 1181-1197, 1997.

LAIRD, R. D.; JORDAN, K. Y.; DODGE, K. A.; PETTIT, G. E.; BATES, J. E. Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behaviors problems. **Development and psychopathology**, v. 13, p. 337-354, 2001.

LISBOA, C.; KOLLER, S. H. Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 201-224.

LOGUE, M. E. Early childhood learning standards: tools for promoting social and academic success in kindergarten. **Children & Schools**, v. 29, n. 1, p. 35-43, 2007.

MARJORIBANKS, K. Family and ability correlates of academic achievement. **Psychological Reports**, v. 89, p.510-512, 2001.

MARJORIBANKS, K. Family and ability correlates of academic achievement: social status group differences. **Psychological Reports**, 93, 419-422, 2003.

MARTINS, E., & SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em Estudos com famílias. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, 1(4), 66-77, 2004.

MARTURANO, E. M. Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 1, 2008, p. 79-87.

MARTURANO, E. M. A criança, a família e a aprendizagem escolar. In: FUNAYAMA, C. A. (Org.). **Problemas de aprendizagem**: enfoque multidisciplinar. Campinas: Alínea, 2005, p.77-94.

MARTURANO, E. M.; GARDINAL, E. C. Um estudo prospectivo sobre o estresse cotidiano na 1ª série. **Alethéia**, 27, p. 81-97, 2008.

MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A P. (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003. p. 259- 291.

MARTURANO, E. M.; TRIVELATTO-FERREIRA, M. C.; GARDINAL, E. C. Estresse cotidiano na transição da 1ª série: percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. **Psicologia reflexão crítica**, v. 22(1), 93-101, 2009.

MASTEN, A. S.; COATSWORTH, J. D. The developmental of competence in favorable and unfavorable environments- Lesson from research on successful children. **American Psychologist**, v. 53, n. 2, p. 205-220, 1998.

MCCLELLAND, M. M.; ACOCK, A. C.; MORRISON, F. J. The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end elementary school. **Early Childhood Research Quartely**, v. 21, p. 471-490, 2006.

MCCLELLAND, M. M.; MORRISON, F. J.; HOLMES, D. L. Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. **Early Childhood Research Quartely**, v.15, n. 3, p. 307-329, 2000.

MCWAYNE, C.; HAMPTON, V.; FANTUZZO, J.; COHEN, H. L.; SEKINO, Y. A. multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of

urban kindergarten children. **Psychology in the schools**, New York, v. 41, n. 3, p. 363-377, 2004.

MOLINA, R. C. M.; DEL PRETTE, Z. A. P. Funcionalidade das relações entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 11, n.1, p. 53-63, 2006.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

NICHD Early Child Care Research Network. Type of child care and children's development at 54 months. **Early Childhood Research Quarterly**, v.19, p. 203-230, 2004.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

POMERANTZ, E. M.; EATON, M. M. Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. **Developmental Psychology**, v. 32, p. 174-176.

RENDE, R. The stress of first grade and its relation to behavior problems in school. In: DE FRIES, J. C.; PLOMIN, R.; FULKER, D. W. (Orgs.). **Nature and nurture during middle childhood**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 152-164.

REYNOLDS, A. J. A structural model of first-grade outcomes for an urban, low socioeconomic status, minority population. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 4, p. 594-603, 1989.

REYNOLDS, A. J.; TEMPLE, J. A. Cost-effective early childhood development programs from preschool to third grade. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, p. 109-139, 2008.

RUTTER, M. Pathways from childhood to adult life. **Journal of Psychology and Psychiatry**, v. 30, n. 1, p.23-51, 1989.

SÁ, M. I. A pré-escola como fator diferencial no rendimento escolar. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 1, p. 80-92, 1982.

STEIN, L. M. **Teste de Desempenho Escolar- TDE: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STEVENSON, D. J.; BAKER, D. P. The family-school relation and the child's school performance. **Child Development**, v. 58, p. 1348-1357, 1987.

TAYLOR, K. K.; GIBBS, A. S.; SLATE, J. R. Preschool attendance and kindergarten readiness. **Research in Early Childhood**, v. 27, n. 3, p. 191-195, 2000.

TRIOLLA, M. F. **Introdução à Estatística**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

TRIVELLATO-FERREIRA, M. C.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15, 35-44, 2002.

TRIVELLATO-FERREIRA, M. C. **As tarefas de desenvolvimento da meninice e a transição para o ensino fundamental**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2005.

TRIVELLATO-FERREIRA, M. C.; MARTURANO, E. M. Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 44, n. 3, p. 407-410, 2008.



ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP -
coetp@ffclrp.usp.br

Of.CEtP/FFCLRP-077-2007-21/9/2007

Senhor(a) Pesquisador(a):

Comunicamos a V. Sa. que o trabalho intitulado "EDUCAÇÃO INFANTIL: PROTEÇÃO AO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR", foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP em sua 64ª reunião ordinária realizada em 20/09/2007, e enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 335/2007 – 2007.1.1500.59.5

Aproveitamos a oportunidade para apresentar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,


Profª. Dra. ADELAIDE DE ALMEIDA
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – FFCLRP-USP

Ilustríssimo(a) Senhor(a)
MAYARA TORTUL PEREIRA
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
desta FFCLRP

c.c: Profª. Dra. Edna Maria Marturano

CEP-FFCLRP-USP - Fone: (016) 3602-3653 - Fax: (016) 3633-5015
Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco A - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

ANEXO B

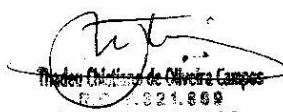


SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE JAÚ
EE PROFª LAURA REBOUÇAS DE ABREU
Av. Marcelo Arieffi, nº 93 - Bairro Guarapuã - CEP-17.310-000
Dois Córregos - SP. Fone: (14) 3652-2693(Fax) - 3652-5958

AUTORIZAÇÃO

A DIREÇÃO DA EE PROFª LAURA REBOUÇAS DE ABREU -
GUARAPUÃ - DOIS CÓRREGOS, AUTORIZA A PSICÓLOGA *ELAINE CRISTINA
GARDINAL*, CRP 06/62132-8 A REALIZAR A COLETA DE DADOS PARA O PROJETO
"UM ESTUDO LONGITUDINAL DE TRAJETÓRIAS DE DESEMPENHO ESCOLAR",
NESTA UNIDADE DE ENSINO NOS ANOS DE 2007, 2008 E 2009.

DOIS CÓRREGOS, 16 DE NOVEMBRO DE 2006.


Theodor Antônio de Oliveira Campos
CPF: 021.869
REG. REG. 38.102
DIRETOR DE ESCOLA



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE JAÚ
EE PROF. VALDOMIRO CASAGRANDE- 069.026**

Av. Vasco da Gama, 164 – Jd. Arco Iris – Dois Córregos-SP – CEP:17.300-000-Fone:(014) 3652-2255
E-mail: valdomiro@educacao.sp.gov.br

DECLARAÇÃO

A Direção da EE Prof. Valdomiro Casagrande autoriza a Psicóloga ELAINE CRISTINA GARDINAL, CRP. No. 06762.132-8, a realizar a coleta de dados para o Projeto “Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar” nesta Unidade Escolar, nos anos de 2007, 2008 e 2009.

Dois Córregos, 16 de novembro de 2006.


Vera Lúcia A. de Ogradin
DIRETORA DE ESCOLA
R.G.: 6.760.005



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE JAU
64.089-EE BENEDITO DOS SANTOS GUERREIRO
Rua São Carlos, n.º 105- Jardim Paulista Fone Fax (14) 3652-2299
CEP - 17300-000 - Dois Córregos / SP

| email: eebeneditoguerreiro@yahoo.com.br

AUTORIZAÇÃO

A Direção da EE. Benedito dos Santos Guerreiro, autoriza a psicóloga ELAINE CRISTINA GARDINAL, CRP. 06/62132-8, a realizar a coleta de dados para o projeto "UM ESTUDO LONGITUDINAL DE TRAJETÓRIA DE DESEMPENHO ESCOLAR" nesta unidade de ensino nos anos de 2007, 2008 e 2009.

Dois Córregos, 12/fevereiro/2007.

Nilda Maria Marquarini da Silva
RG 7.521.979 - Reg. MEC 58.877
DIRETOR DE ESCOLA



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO – REGIÃO JAÚ
EE FRANCISCO SIMÕES – UA 50.916
Praça Francisco Simões, 39 Dois Córregos/SP

AUTORIZAÇÃO

A Direção da EE Francisco Simões, autoriza a Psicóloga **ELAINE CRISTINA GARDINAL**, CRP 06/62.132-8, a desenvolver o Projeto " UM estudo longitudinal de trajetória de desempenho escola", nesta Unidade Escolar, nos anos letivos de 2007, 2008 e 2009.

Por ser verdade firmo a presente

Dois Córregos, 17 de novembro de 2006.


Luiza Helena Rodrigues Terra
RG 11.802.750
Diretor de Escola



Prefeitura Municipal de Dois Córregos
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
EMEFEI "OSCAR NOVAKOSKI"

AUTORIZAÇÃO

A Direção da EMEFEI "Oscar Novakoski" autoriza a psicóloga Elaine Cristina Gardinal, CRP 06/62132-8, a realizar a coleta de dados para o projeto "UM ESTUDO LONGITUDINAL DE TRAJETÓRIA DE DESEMPENHO ESCOLAR" nesta unidade de Ensino no anos de 2007, 2008 e 2009.

Dois Córregos, 16 de novembro de 2006.

Miriam R. Magro A. da Silva
R.G.: 20.061.950-C
DIRETOR DE ESCOLA

ANEXO C**AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA II**

NOME: _____ DATA: ____/____/____

LÍNGUA PORTUGUESA**1) DITADO:**

2) ESCREVA PALAVRAS COM:

H

QUI

GR

_____	_____	_____
_____	_____	_____

3) ESCREVA UMA FRASE COM:

a) BRINQUEDO – FELIZ

b) FLORESTA – CACHOEIRA

4) ESCREVA O PLURAL:

MULHER: _____

CENOURA: _____

VIAGEM: _____

LIMÃO: _____

5) ESCREVA O DIMINUTIVO E O AUMENTATIVO:Exemplo: pezinho **PÉ** pézão_____ **CASA** __________ **GATO** _____

_____ANIMAL_____

_____MENINO_____

6) ESCREVA O CONTRÁRIO:

BONITO: _____ LONGE: _____

CORAJOSO: _____ ALTO: _____

7) CAÇA PALAVRAS

ADVOGADO				COMERCIANTE				COSTUREIRA											
MÉDICO				PROFESSOR				VETERINÁRIO											
A	G	A	P	E	G	Y	X	P	D	X	F	C	Q	Q	Q	R	Z	A	R
S	Ç	A	O	S	A	S	X	O	G	A	A	X	W	Q	A	Y	X	M	G
F	A	D	V	O	G	A	D	O	T	Y	D	Z	E	A	Z	R	D	É	H
G	U	L	J	G	U	O	O	I	Y	I	F	A	R	S	X	F	F	D	Y
H	O	P	H	H	G	L	P	J	U	K	G	S	T	D	S	G	R	I	T
J	P	Q	G	J	C	O	M	E	R	C	I	A	N	T	E	H	T	C	B
K	C	S	F	P	U	P	Y	E	P	J	H	F	A	G	W	I	G	O	V
I	B	E	R	O	I	I	T	W	Ç	H	J	T	S	H	E	U	H	I	C
F	H	Y	T	I	A	U	R	Q	L	G	H	Y	D	J	D	Y	Y	I	D
N	U	H	Y	K	S	H	V	Ã	K	F	U	U	F	O	D	Q	U	J	S
P	R	O	F	E	S	S	O	R	Q	D	J	U	I	J	C	A	J	H	A
B	A	F	I	J	D	Q	J	N	W	S	K	R	G	K	V	R	M	G	Z
J	Q	D	O	H	F	A	K	B	E	E	Á	Y	H	L	F	I	K	T	X
U	H	C	P	G	G	Z	L	C	R	N	O	H	J	Ç	R	E	I	W	C
I	U	P	V	F	H	N	O	S	I	R	P	D	K	A	T	R	L	W	V
O	O	O	B	D	J	Q	P	R	F	T	Ç	R	L	M	G	U	O	E	G
P	N	I	H	I	U	I	E	U	D	Y	M	E	Ç	N	H	T	P	D	H
V	J	U	J	U	A	T	Q	I	A	I	N	D	Z	B	B	S	Ç	X	J
C	P	G	K	J	E	Y	Z	O	X	J	B	S	X	V	N	O	G	S	U
D	A	B	O	V	V	B	X	K	C	M	G	A	C	C	J	C	T	A	I

8) INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: *UM MENINO CURIOSO*

Era uma vez um menino muito curioso. Desde pequeno, quando via uma coisa que não conhecia, logo perguntava:

- O que é isso?
- Um livro – dizia o pai.
- O que é isso? – perguntava em seguida, mostrando outro livro um pouquinho diferente.
- Também um livro – dizia a mãe.

Depois, o menino cresceu. Mas não deixou de ser curioso. Gostava de xeretar as coisas do pai. Um dia, desmontou uma caneta-tinteiro só pra ver como funcionava. Nem preciso dizer que se borrou todo de tinta. Então, foi a vez da máquina de escrever. O pai chegou do serviço e encontrou um monte de molas e parafusos sobre a mesa.

- Estou consertando pra você, papai.

O menino recebeu a maior bronca e perdeu a mania de consertar as coisas. Mas não deixou de ser curioso. Vivia perguntando por isso, por aquilo.

- Ora, as plantas crescem porque são alimentadas pela terra – dizia a mãe.

- Porque não há rosas azuis? Bem ... – dizia o pai, pensando – bem ... não há rosas azuis porque, porque ... ora, filho me deixa ler o jornal.

Álvaro Cardoso Gomes, *O menino invisível*, FTD

1) Quando o menino da estória via um objeto que não conhecia o que ele fazia?

- () Perguntava o que era.
 () Quebrava, pois não sabia para o que servia.
 () Escondia para que ninguém mais visse o objeto.

2) Qual a verdadeira intenção do menino ao desmontar as coisas do pai?

- () Consertar as coisas que estavam estragadas.
 () Ver como as coisas funcionavam.
 () Quebrar as coisas do pai.

3) Assinale a alternativa correta.

- () O pai queria realmente ler o jornal, onde havia notícias interessantes.
 () O pai estava com sono e queria dormir.
 () O pai não sabia se existiam ou não rosas azuis e disse que ia ler o jornal só para o filho não o importunar mais.

MATEMÁTICA

1) ADIÇÃO:

$$\begin{array}{r} 13 \\ + 4 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 25 \\ + 7 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 39 \\ + 12 \\ \hline 3 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 104 \\ + 450 \\ \hline 381 \end{array}$$

2) SUBTRAÇÃO:

$$\begin{array}{r} 9 \\ - 2 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 38 \\ - 15 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 72 \\ - 45 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 34 \\ - 27 \\ \hline \end{array}$$

3) MULTIPLICAÇÃO:

$$\begin{array}{r} 2 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 5 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 52 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 25 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$$

4) DIVISÃO:

$$12 \overline{) 2 \quad \quad \quad}$$

$$6 \overline{) 3 \quad \quad \quad}$$

$$25 \overline{) 5 \quad \quad \quad}$$

$$483 \overline{) 7 \quad \quad \quad}$$

5) RESPONDA:

- a) Duas dúzias de lápis, quantos lápis são? _____
- b) Três dezenas de doces, quantos doces são? _____

6) PROBLEMAS:

- a) Sílvia tinha 12 figurinhas, comprou mais 28, com quantas figurinhas ela ficou ao todo?
- b) Luciana ganhou 8 balas da sua professora. Ao chegar em casa dividiu as balas com sua irmã, com quantas balas cada uma ficou?
- c) O ingresso do circo custa 5 reais. Jorge precisa comprar 3 ingressos. De quantos reais Jorge vai precisar?
- d) No ônibus estavam 43 crianças. Quando chegaram na escola desceram 38, quantas crianças permaneceram no ônibus?

ANEXO D

INVENTÁRIO DE ESTRESSORES ESCOLARES - IEE

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Instruções:

1. Vou ler para você algumas situações que podem acontecer quando as crianças estão na escola. Em cada uma delas, vou pedir que me diga se aconteceu com você neste último ano e como você se sentiu.
2. (depois de ler para a criança todos os itens e investigar se cada um aconteceu) Agora nós vamos ler de novo as situações que aconteceram com você e eu vou pedir que você me diga quanto cada uma delas lhe aborreceu.

Situação	Aconteceu?		O quanto aborreceu você?			
	sim	não	nada	só um pouco	mais ou menos	muito
A lição foi muito difícil						
A professora falou que eu tenho que melhorar						
Tirei notas baixas						
Eu fiquei chateado de ficar longe da minha mãe						
Meus colegas de classe bateram em mim						
Aumentou muito o tempo que eu passava fora de casa						
Fui mal na prova						
Meus pais queriam que eu tirasse notas boas						
Meus colegas fizeram bagunça na classe						
A professora me deu bronca						
Precisava sempre de ajuda para conseguir fazer as atividades escolares						
Alguns colegas me provocaram, xingaram ou colocaram apelido						

Não consegui terminar as lições de sala de aula						
Meus colegas de classe não me convidaram para brincar						
Minha professora era muito brava, gritava ou xingava						
Eu me machuquei na escola						
Meus pais foram à escola para conversar com a professora						
As crianças mais velhas me gozaram						
Eu perdi lápis, borracha ou brinquedo na escola						
A professora não se importou comigo						
Meus pais ficaram bravos quando eu não fui bem na escola						
A professora me mandou para a diretoria						
Já fui roubado na escola						
Um colega brigou comigo						
Minha mãe ou meu pai brigou comigo na hora da lição de casa						
A professora me mandou fazer a lição na lousa						
A professora me chamou na mesa dela para me ensinar						
Vi quando algum adulto da escola chamou a atenção de um colega através de grito, xingamento, beliscões						
A professora mandou bilhete para os meus pais quando eu não estava aprendendo direito						
Um adulto da escola chamou a minha atenção através de grito, xingamento, beliscões						

Depois da aplicação, para aliviar algum mal-estar que esta possa ter ocasionado, conversar com a criança sobre suas brincadeiras preferidas e coisas que gosta de fazer.

OUTRAS OBSERVAÇÕES:

ANEXO E

ENTREVISTA SOCIOMÉTRICA

Nome: _____

Escola: _____ Data: __/__/__

Instrução:

1- (Mostrando a lista) Isso daqui é uma lista com os nomes das crianças da sua sala para você me dizer o nome de três dessas crianças que você gosta e três delas que você não gosta.

Colegas que gosta:

1) _____

2) _____

3) _____

Colegas que não gosta:

1) _____

2) _____

3) _____

2- Agora, das (dos se forem meninos) que você gosta nós vamos ver o quanto você gosta.

COLEGAS QUE GOSTA	GOSTO				
	só um pouquinho	mais ou menos	bastante	muito	demais!
1)					
2)					
3)					

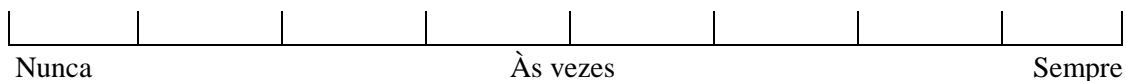
ANEXO F

Escala De Envolvimento De Um Membro Adulto Da Família

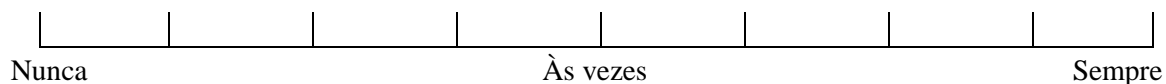
Nome da criança: _____ Escola: _____ Data: __/__/__

Instrução: Usando as escalas à direita, avalie com que frequência cada atividade citada abaixo ocorre com a criança. Faça um **X** sobre o traço vertical entre os extremos “nunca” e “sempre”, que melhor representa a participação de um membro adulto da família da criança em sua vida escolar.

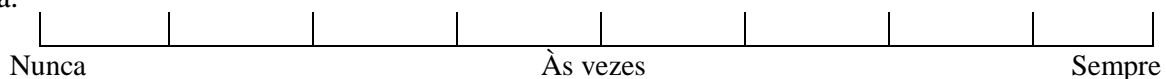
Esta criança tem um adulto em casa que é interessado em seu desempenho escolar.



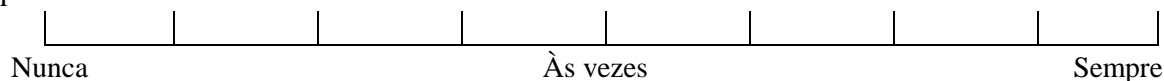
Esta criança tem um adulto em casa que participa das reuniões de pais e mestres e comparece à escola quando o professor solicita.



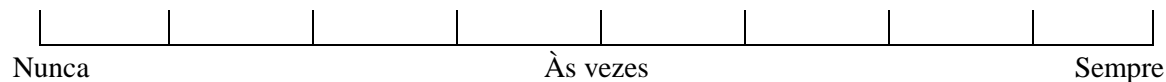
Esta criança tem um adulto em casa que participa dos eventos promovidos pela escola.



Esta criança tem um adulto em casa que acompanha suas atividades de aprendizagem em casa.



Esta criança tem um adulto em casa que supervisiona as atividades dela.



Professor: _____



APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da pesquisa: “Educação Infantil: proteção ao desenvolvimento do escolar”.

Senhora Mãe/Responsável,

Realizaremos uma pesquisa com o objetivo de investigar a importância da educação infantil para o aprendizado escolar e adaptação dos alunos na 2ª série do ensino fundamental. Essa pesquisa é uma parte do projeto “Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar”, conduzido por Elaine Cristina Gardinal, no qual o(a) Senhor(a) consentiu que seu (sua) filho (a) participasse. Para realizar essa pesquisa, iremos precisar das mesmas informações colhidas no projeto maior, com a diferença de que só vamos trabalhar com os dados da 2ª série, comparando os resultados das crianças que fizeram a pré-escola com os das crianças que não passaram pela educação infantil. Desse modo, pedimos seu consentimento para utilizar nesta pesquisa as informações sobre seu (sua) filho (a), que serão obtidas no projeto citado.

O(a) senhor(a), bem como seu (sua) filho (a), tem a liberdade de se recusar a participar e de retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem qualquer problema para vocês. Participando da pesquisa, o(a) senhor(a) e seu (sua) filho (a) poderão ajudar outras crianças no futuro, através dos resultados da mesma. A pesquisa não apresenta riscos para os participantes. Nós (eu e minha orientadora), estamos compromissadas com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

Eu _____
 RG _____, abaixo assinada, responsável pelo(a) menor _____, estou ciente de que faço parte, juntamente com meu filho (a), de uma amostra de pesquisa que estará sendo realizada com alunos das Escolas. Contribuirei com informações e também com dados que serão obtidos através das avaliações realizadas com meu filho. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade; c) de ter liberdade de recusar a participar da pesquisa e de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Dois Córregos, _____ de _____ de 2007.

 assinatura do responsável

Agradecemos antecipadamente

 Mayara Tortul Pereira - Psicóloga - CRP: 06/87694

Endereço da pesquisadora responsável: R: Bernardino de Campos, 491 apto. 93 – Centro/Ribeirão Preto- SP

Telefone: (16) 3931-4790

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da pesquisa: “Educação Infantil: proteção ao desenvolvimento do escolar”.

Senhor (a) Professor (a),

Realizaremos uma pesquisa com o objetivo de investigar a importância da educação infantil para o aprendizado escolar e adaptação dos alunos na 2ª série do ensino fundamental. Essa pesquisa é uma parte do projeto “Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar”, conduzido por Elaine Cristina Gardinal, na qual o Senhor / a Senhora consentiu em participar, fornecendo informações sobre os alunos na 2ª série do ensino fundamental, mediante consentimento prévio dos pais. Para realizar essa pesquisa, iremos precisar das mesmas informações colhidas no projeto maior, com a diferença de que só vamos trabalhar com os dados da 2ª série, comparando os resultados das crianças que fizeram a pré-escola com os das crianças que não passaram pela educação infantil. Desse modo, pedimos seu consentimento para utilizar nesta pesquisa as informações fornecidas pelo Senhor / pela Senhora, sobre aqueles alunos cujos pais consentirem com essa utilização.

O Senhor (a), tem a liberdade de se recusar a participar e de retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem qualquer problema. Participando da pesquisa, o senhor (a) poderá ajudar outras crianças no futuro, através dos resultados da mesma. A pesquisa não apresenta riscos para os participantes. Nós (eu e minha orientadora), estamos compromissadas com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

Eu _____

RG _____, abaixo assinada, estou ciente de que faço parte, de uma amostra de pesquisa que estará sendo realizada com alunos. Contribuirei com dados, através dos questionários. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade; c) de ter liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Dois Córregos, _____ de _____ de 2007.

assinatura

Agradecemos antecipadamente

Mayara Tortul Pereira
Psicóloga - CRP: 06/87694

Endereço do pesquisador responsável: R: Bernardino de Campos, 491- apto. 93- Centro/
Ribeirão Preto- SP

Telefone: (16) 39314790