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

**Habilidades sociais de meninas e meninos no Ensino Fundamental I: associação com
problemas de comportamento e desempenho escolar**

Márcia Viana Amaral

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

RIBEIRÃO PRETO – SP

2018

MÁRCIA VIANA AMARAL

Habilidades sociais de meninas e meninos no Ensino Fundamental I: associação com problemas de comportamento e desempenho escolar

Versão original

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Luciana Carla dos Santos Elias

RIBEIRÃO PRETO – SP

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo

Amaral, Marcia Viana

Habilidades sociais de meninas e meninos no Ensino Fundamental I: associação com problemas de comportamento e desempenho escolar. Ribeirão Preto, 2018.

114 p.: il.; 30 cm

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Área de concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.

Orientadora: Elias, Luciana Carla dos Santos.

1. Habilidades Sociais. 2. Problemas de Comportamento. 3. Ensino Fundamental. 4. Desempenho Escolar.

Nome: Amaral, Márcia Viana

Título: Habilidades sociais de meninas e meninos no Ensino Fundamental I: associação com problemas de comportamento e desempenho escolar

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

Aprovado em: ____/____/ 2018

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Julgamento: _____

*Aos meus pais,
Ivan e Nanci,
minha eterna gratidão.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste estudo, em especial:

À Deus, que sempre guiou meus caminhos, me fortaleceu e permitiu minha chegada até aqui.

À Profa. Dra. Luciana Carla dos Santos Elias, pela orientação, confiança, generosidade, amizade e, sobretudo pelos incentivos dados nos vários momentos dessa trajetória acadêmica. Agradeço por ter me ajudado a transformar nosso projeto nesta dissertação e por ter sido um modelo de profissional e pessoa para mim durante minha formação.

Aos membros da banca de qualificação, Profa. Dra. Edna Maria Marturano e Profa. Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme, pela leitura cuidadosa do material, pelas valiosas contribuições e recomendações que enriqueceram este trabalho.

À Profa. Dra. Marta Regina Gonçalves Correia-Zanini, pelo auxílio sempre prestativo e competente com as análises estatísticas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP, pela oportunidade de formação científica.

À CAPES, pelo período de concessão de apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Às professoras, coordenadoras e diretoras das escolas participantes, por disponibilizarem seu tempo e esforços a fim de tornar possível a realização deste projeto.

Aos pais e alunos participantes deste estudo, pela contribuição e a quem espero retribuir, ainda que modestamente, com os resultados desta pesquisa.

Aos colegas do laboratório de pesquisa LAPEES, pela troca significativa e enriquecedora.

À minha família pelo amor incondicional. À minha mãe Nanci e ao meu pai Ivan, pela confiança em minhas escolhas, apoio e compreensão. Devo tudo a vocês, pois sempre me ensinaram a valorizar a importância da educação e não mediram esforços para proporcionar a mim e à minha irmã oportunidades de crescimento que me trouxeram até aqui.

À minha tia Norma e à minha saudosa avó Maria, por todo amor e dedicação com que sempre cuidaram de mim, pelos singelos ensinamentos e por terem colorido a minha infância, transbordando-na de afeto.

À minha irmã Camila, pelo incentivo, pela troca de experiências e por contribuir para tornar essa experiência mais leve.

Ao meu namorado Sergio, por me acompanhar em cada passo da minha jornada, pela paciência e compreensão e por me incentivar a continuar firme nos meus propósitos e a confiar no meu trabalho.

À minha amiga Nathalia Halax, pela solidariedade e generosidade em me amparar quando precisei.

“As crianças precisam mais de modelos do que de críticos.”

Joseph Joubert, Pensées, 1842.

RESUMO

Amaral, M. V. (2018). *Habilidades sociais de meninas e meninos no Ensino Fundamental I: associação com problemas de comportamento e desempenho escolar* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

As habilidades sociais (HS) dizem respeito a comportamentos necessários para a manutenção de uma relação interpessoal bem-sucedida, conforme parâmetros típicos dentro de um contexto culturalmente determinado. As HS são sistematicamente reconhecidas como recursos indispensáveis para o desenvolvimento infantil, além de serem consideradas importantes para o ajustamento social e sucesso no ambiente escolar, constituindo-se, portanto, em um fator de proteção e adaptação psicossocial. O objetivo geral deste estudo foi caracterizar as HS, problemas de comportamento e desempenho escolar de meninas e meninos de escolas públicas municipais no Ensino Fundamental (EF) I e verificar relações previamente sugeridas em pesquisas empíricas. Participaram 833 crianças, sendo 390 meninas e 443 meninos, com média de idade de 8 anos e 5 meses, alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de 17 escolas públicas municipais pertencentes à rede municipal de ensino de duas cidades de pequeno e médio porte do interior paulista. Foram selecionadas randomicamente salas do 1º ao 5º ano de cada município, totalizando 418 participantes do Município A e 415 participantes do Município B. Também participaram, como informantes, 46 professoras. As crianças foram avaliadas quanto às HS, problemas de comportamento e competência acadêmica por meio do *Social Skills Rating System* (SSRS-BR), versão para professores; quanto ao desempenho escolar, utilizou-se o Teste de Desempenho Escolar (TDE), a Provinha Brasil e a Prova Brasil. Também foram levantados o IDEB e a localização das escolas, os quais foram classificados em categorias. Para a análise de dados, foram utilizadas estatísticas descritivas, comparações, correlações e regressão linear múltipla. Os resultados apontaram que as meninas obtiveram maior escore em HS do que os meninos, bem como apresentaram menos problemas de comportamento, conforme indicado pelo teste *t*. Não foram verificadas diferenças significativas entre os sexos quanto ao desempenho escolar. Nas comparações entre os anos escolares, as análises de variância apontaram que houve diferença significativa entre os anos escolares em relação às variáveis asserção positiva, cooperação com pares, comportamentos problemáticos totais, externalizantes e internalizantes. Também foram encontradas diferenças entre os anos em relação ao desempenho escolar, sugerindo aumento progressivo no decorrer dos anos do EF. A análise da localização das escolas sugeriu desempenho superior das escolas não periféricas em relação às periféricas. Correlações *p* de *Pearson* apontaram associação moderada entre a maioria das variáveis. Foram identificadas correlações negativas entre HS e problemas de comportamento e entre competência acadêmica e problemas de comportamento, além de correlação positiva entre HS e competência acadêmica. O modelo de regressão testado indicou que o desempenho escolar avaliado pelo TDE foi predito, de forma positiva e com significância estatística, pelas HS. Em relação ao desempenho escolar avaliado pela Prova Brasil, a localização da escola e os comportamentos externalizantes foram as variáveis preditoras significativas e apresentaram uma associação negativa com o desempenho. Os resultados encontrados podem contribuir para instrumentalizar o planejamento de programas voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças no processo de escolarização e, sobretudo, favorecer estratégias de intervenção e prevenção das dificuldades na aprendizagem e dos problemas de comportamento.

Palavras-chave: Habilidades sociais. Problemas de comportamento. Competência acadêmica. Desempenho escolar. Ensino Fundamental.

Apoio financeiro: CAPES (período de vigência: 02/2016 a 10/2017).

ABSTRACT

Amaral, M. V. (2018). *Social skills of girls and boys in Elementary School I: association with behavior problems and school performance*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Social skills (SS) relate to necessary behaviors for the maintenance of a successful interpersonal relationship, according to typical parameters within a culturally determined context. SS are systematically recognized as indispensable resources for children's development, besides being considered important for the social adjustment and success in the school environment, thus constituting a factor of protection and psychosocial adaptation. The general objective of this study was to characterize SS, behavioral problems and school performance of girls and boys from municipal public schools in Elementary School and to verify different associations among the variables previously suggested in empirical research. A total of 833 children participated of this research, being 390 girls and 443 boys, with an average age of 8 years and 5 months, students from the 1st to 5th grade of elementary school from 17 municipal public schools belonging to the municipal school network of two small and medium-sized country town of state of São Paulo. The classes were randomly selected from the 1st to the 5th grade of each municipality, totalizing 418 participants from Municipality A and 415 participants from Municipality B. As well, 46 teachers participated as informants. The children were evaluated for SS, behavioral problems and academic competence through the Social Skills Rating System (SSRS-BR), version for teachers; Regarding school performance, the School Performance Test (TDE), *Provinha Brasil* and *Prova Brasil* were used. The IDEB and the location of the schools were also collected, which were classified into categories. For the data analysis, descriptive statistics, comparisons, correlations and multiple linear regression were used. The results showed that the girls had a higher HS score than the boys, as well as girls showed fewer behavior problems, as indicated by the t test. There were no significant differences between the genders in school performance. In the comparisons between school grades, the analysis of variance showed that there was a significant difference between the school grades in relation to the variables positive assertion, cooperation with peers, total problematic behaviors, externalizing and internalizing. Differences were also found between the grades in relation to school performance, suggesting a progressive increase during the grade of the Elementary School. The analysis of the location of schools suggested superior performance of non-peripheral schools in relation to peripheral schools. Pearson's correlations indicated a moderate association between most of the variables. Negative correlations between SS and behavior problems and between academic competence and behavior problems were identified, besides a positive correlation between SS and academic competence. The regression model tested indicated that the school performance assessed by the TDE was predicted, in a positive way and with statistical significance, by the SS. In relation to the school performance evaluated by *Prova Brasil*, the school location and the externalizing behaviors were the significant predictors variables and presented a negative association with the performance. The results found can contribute to instrumentalize the planning of programs aimed to the development of socioemotional skills in children in the schooling process and, above all, to favor intervention strategies and prevention of learning difficulties and behavior problems.

Keywords: Social skills. Behavior problems. Academic competence. School performance. Elementary School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização Geral dos Participantes do Estudo	43
Tabela 2 – Dados Correspondentes às Escolas Participantes do Estudo Pertencentes ao Município A.....	44
Tabela 3 – Dados Correspondentes às Escolas Participantes do Estudo Pertencentes ao Município B.....	44
Tabela 4 – Comparações entre Meninos e Meninas em Relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar	56
Tabela 5 – Comparações entre os Municípios em Relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica.....	57
Tabela 6 – Médias, Desvio Padrão e Valor da Estatística F da ANOVA – Oneway e Kruskall-Wallis Considerando Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica nos Diferentes Anos Escolares	59
Tabela 7 – Médias, Desvio Padrão e Valor da Estatística de Kruskall-Wallis, Considerando o TDE nos Diferentes Anos Escolares	60
Tabela 8 – Comparações entre os Anos Escolares em Relação ao Desempenho Escolar Avaliado pela Provinha Brasil e pela Prova Brasil.....	61
Tabela 9 – Resumo dos Resultados da ANOVA – Oneway e Kruskall-Wallis entre os Diferentes Anos Escolares para as Variáveis do Estudo Considerando as Diferenças e Igualdades.....	62
Tabela 10 – Comparações entre Meninos e Meninas em Relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar no 1º ano	64
Tabela 11 – Comparações entre Meninos e Meninas em Relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar no 2º ano	65
Tabela 12 – Comparações entre Meninos e Meninas em Relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar no 3º ano	66

Tabela 13 – Comparações entre Meninos e Meninas em Relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar no 4º ano	68
Tabela 14 – Comparações entre Meninos e Meninas em Relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar no 5º ano	69
Tabela 15 – Resumo das Variáveis em que Foram Obtidas Diferenças Estatisticamente Significativas Considerando o Sexo da Criança a cada Ano Escolar	70
Tabela 16 – Correlações entre as Variáveis Competência Acadêmica, Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento	72
Tabela 17 – Correlações entre Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar no Município A.	74
Tabela 18 – Correlações entre Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar no Município B.....	74
Tabela 19 – Comparações entre as Diferentes Classificações no IDEB, nas Variáveis Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Prova Brasil	76
Tabela 20 – Comparações entre as Diferentes Localizações das Escolas, nas Variáveis Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar.....	77
Tabela 21 – Distribuição das Categorias do IDEB e das Localizações das Escolas.....	78
Tabela 22 – Comparações entre as Médias Obtidas pela Amostra de Referência do SRSS-BR com as Médias Obtidas pelo Presente Estudo.....	79
Tabela 23 – Regressão Linear Múltipla para Predição do TDE	80
Tabela 24 – Regressão Linear Múltipla para Predição da Prova Brasil.....	81

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
TDE	Teste de Desempenho Escolar
SSRS	<i>Social Skills Rating System</i> – Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1. A experiência escolar no desenvolvimento infantil	21
1.2. A abordagem ecológica do desenvolvimento humano: algumas considerações sobre a interface com o campo teórico-prático das Habilidades Sociais	22
1.3. Habilidades sociais na infância e importância para o desenvolvimento	25
1.4. Problemas de comportamento como concorrentes para o acesso às contingências relevantes de aprendizagem e o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis.....	27
1.5. Baixo desempenho escolar como fator de risco para a exacerbação de comportamentos problemáticos.....	29
1.6. Diferenças entre os sexos e idade do escolar nas trajetórias de desenvolvimento.....	31
1.6.1. Habilidades sociais em relação ao sexo	31
1.6.2. Habilidades sociais em relação ao ano escolar	32
1.6.3. Problemas de comportamento em relação ao sexo	34
1.6.4. Problemas de comportamento em relação ao ano escolar	35
1.6.5. Competência acadêmica em relação ao sexo	36
1.6.6. A influência de variáveis externas: análise das características das escolas	37
1.7. Justificativa	39
1.8. Objetivos.....	41
1.8.1. Primário.....	41
1.8.2. Secundários	41
2. MÉTODO	42
2.1. Contexto	42
2.2. Participantes	43
2.3. Local	44
2.4. Delineamento	45
2.5. Instrumentos e medidas.....	45

2.6. Procedimento de coleta de dados	48
2.7. Considerações éticas.....	50
2.8. Procedimento de análise.....	51
2.8.1. Cotação dos protocolos de resposta.....	51
2.8.2. Análise dos resultados	53
3. RESULTADOS.....	55
4. DISCUSSÃO.....	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	103
ANEXO	114

1. INTRODUÇÃO

1.1.A experiência escolar no desenvolvimento infantil

Os anos pré-escolares e o ingresso no ensino fundamental configuram-se em um período de desenvolvimento chave no qual as habilidades essenciais para o posterior sucesso acadêmico e social são adquiridas e afinadas (McCabe & Altamura, 2011). Conforme ressaltam Correia-Zanini e Marturano (2016), as crianças passam grande parte de suas vidas na escola e esse fato por si só já torna a escola o contexto mais importante do desenvolvimento fora do ambiente familiar durante os anos da infância.

Em nossa cultura, a experiência escolar é central para aquisição e expansão das habilidades acadêmicas (domínio cognitivo), habilidades sociais e ajuste comportamental (domínio psicossocial). Assim, a escola constitui-se em uma instância legítima de educação para a cidadania, promovendo conquistas importantes para o desenvolvimento e o exercício de habilidades consideradas relevantes para o acesso ao mundo adulto (Del Prette & Del Prette, 2003; Correia-Zanini & Marturano, 2016).

À medida que a criança avança no ciclo vital, suas relações tornam-se gradualmente mais complexas e ela passa a ser capaz de transitar entre diferentes microsistemas, alternando papéis sociais, ambiente e/ou ambos. Este processo é chamado *transição ecológica*. Uma das primeiras e mais importantes transições ecológicas de uma pessoa é a passagem da família para a escola (Lisboa & Koller, 2011). Deste modo, em uma perspectiva ecológica do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996), a adaptação ao contexto escolar pode ser concebida como um conceito relacional; se, por um lado, a criança traz para a escola um repertório prévio para lidar com os desafios da transição, esse repertório se reconstrói dia a dia no novo contexto, mediante as interações entre a criança e as pessoas, objetos e símbolos ali presentes (Marturano & Gardinal, 2008).

Assim, é esperado que, neste processo intensivo de socialização e aquisições proporcionado pela escola, as crianças enfrentem desafios diários para exercitar sua capacidade de resolver problemas (Correia-Zanini & Marturano, 2016) ao serem confrontadas com situações mais complexas. Se, por um lado, o ambiente familiar constitui o núcleo inicial para a aprendizagem das habilidades sociais por meio da observação e da transmissão de valores, instruções e regras estabelecidas pelos pais (Casali-Robalinho, Del Prette & Del Prette, 2015), à medida que a interação da criança com o meio é intensificada por meio de sua inserção em

sistemas sociais mais amplos, como a escola, ela precisa desenvolver um repertório cada vez mais elaborado dessas habilidades.

Estudos sugerem que a infância é considerada um período crítico para a aprendizagem das habilidades sociais, devido à plasticidade do comportamento social infantil (Del Prette & Del Prette, 2005; Garnica, 2009) e porque, principalmente, é na idade escolar que as crianças têm seus primeiros contatos sociais fora do ambiente familiar, o que possibilita a ampliação de contato com diferentes modelos comportamentais (De Salvo, Mazzarotto & Löhr, 2005).

Embora a entrada e a permanência da criança na escola contribuam efetivamente para o seu desenvolvimento, Poletto e Koller (2008) sinalizam que a escola pode representar, assim como a família e a instituição em alguns casos, fator de risco para o desenvolvimento saudável. Estudos referem a escola como uma fonte significativa de stress para as crianças, principalmente no tocante às questões relacionadas ao desempenho (Byrne, Thomas, Burchell, Olive & Mirabito, 2011; Correia-Zanini & Marturano, 2015; Marturano & Pizato, 2015). Também há evidência de associação entre a percepção maior de estresse na escola e um rendimento escolar insatisfatório (Marturano, Trivellato-Ferreira & Gardinal, 2009), podendo contribuir para maior emissão de comportamentos internalizantes (Leung, Yeung, & Wong, 2010).

Nesse sentido, como fator de proteção para o enfrentamento e minimização dos danos causados pelo estresse no cotidiano escolar, pode-se considerar que as habilidades sociais são sistematicamente reconhecidas como recursos indispensáveis para o desenvolvimento infantil (Casali-Robalinho, Del Prette & Del Prette, 2015), além de serem consideradas importantes para o ajustamento social e sucesso no ambiente escolar (Del Prette & Del Prette, 2003; Borges & Marturano, 2010).

1.2. A abordagem ecológica do desenvolvimento humano: algumas considerações sobre a interface com o campo teórico-prático das Habilidades Sociais

Ao propor a abordagem ecológica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner enfatizou a importância do estudo da influência do contexto sobre o ciclo vital: todos os resultados desenvolvimentais (comportamentos, traços, etc.) seriam uma função conjunta das características da pessoa e dos processos proximais que esta estabelece nos ambientes em que vive (Lisboa & Koller, 2011). Para o autor, o desenvolvimento é considerado sistêmico e dinâmico, passível de múltiplas trajetórias, visto que contextos diversos produzem diferentes formas de desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Nesse sentido, Leme, Del Prette, Koller e Del Prette (2015) defendem que tanto para o modelo proposto por Bronfenbrenner como para o campo das habilidades sociais, o processo de socialização enfatiza a interdependência e a influência mútua da pessoa em desenvolvimento com os contextos imediato e remoto, bem como os processos que ocorrem nesses contextos. Além disso, os autores também sugerem que tanto no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH) quanto no campo teórico-prático das HS, a qualidade das relações interpessoais é vista como imprescindível para a compreensão do desenvolvimento humano. Para Leme, Del Prette, Koller e Del Prette (2015), os quatro componentes do MBDH (Pessoa, Processo, Tempo e Contexto) podem ser analisados em sua relação com o campo das habilidades sociais, utilizando-se exemplos do processo de socialização que ocorre durante a infância, na família e na escola.

A dimensão *pessoa* é compreendida pelas características biológicas, físicas e psicológicas em interação com o ambiente. Bronfenbrenner e Morris (1998) destacam as disposições, recursos e demandas da pessoa para melhor definir esse componente. As *disposições* referem-se às características pessoais que podem influenciar no futuro da pessoa em desenvolvimento no sentido de promovê-lo ou retardá-lo. São as denominadas forças da pessoa e se dividem em *geradoras* ou *disruptivas*. No ambiente escolar, características como curiosidade, tendência para empenhar-se em atividades individuais ou em grupos, responsividade para tomar iniciativas são exemplos de características que promovem o desenvolvimento. Por outro lado, impulsividade, distração, incapacidade para adiar gratificações e prontidão para recorrer a agressões e violência são exemplos de características disruptivas que podem dificultar o desenvolvimento no contexto escolar. Os *recursos* consistem nas características adquiridas e internalizadas pela interação da pessoa com o ambiente; já as *demandas* referem-se às características inatas da pessoa e influenciam o seu desenvolvimento por agirem sobre as respostas ambientais que tal pessoa receberá (Habigzang, Lampert, Antoni & Koller, 2011).

A segunda dimensão proposta é o *processo*. Este é definido pelos significados que a pessoa atribui às suas experiências, interações e ambientes no qual se desenvolve. Estes significados influenciam a maneira como a pessoa age e/ou reage a este ambiente.

A terceira dimensão refere-se ao *tempo* e consiste na sequência de eventos que constituem a história e as rotinas de vida de uma pessoa. O tempo funciona como um organizador social e emocional que aponta para uma estabilidade ou instabilidade dos eventos no ciclo vital ou diário (Habigzang, Lampert, Antoni & Koller, 2011). É o cronossistema, que é constituído pelo microtempo, mesotempo e macrotempo.

A quarta e última dimensão é o *contexto*, o qual se refere ao meio ambiente ecológico composto por um conjunto de quatro sistemas concêntricos e suas interconexões, a saber: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O *microssistema* é definido como o espaço de interação de diferentes pessoas, em relações face-a-face, baseadas em reciprocidade e estabilidade; é onde ocorrem os processos proximais. O microssistema é o sistema ecológico mais próximo, e compreende um conjunto de relações entre a pessoa em desenvolvimento e seu ambiente mais imediato, como a família, a escola, a vizinhança mais próxima. As inter-relações ocorridas entre dois ou mais microssistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa, por exemplo, família e escola, constituem o *mesossistema*. Os processos que operam nos diferentes ambientes frequentados pela pessoa são interdependentes, influenciando-se mutuamente (Bronfenbrenner, 1986; Poletto & Koller, 2008).

Já o *exossistema* envolve os ambientes que a pessoa não frequenta como um participante ativo, mas que desempenham uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento, por exemplo: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida (Bronfenbrenner, 1996). Finalmente, o *macrosistema* é o sistema mais amplo e abrangente, pois consiste em todo o sistema de valores culturais, as ideologias, as religiões, as crenças e o modo de vida de uma sociedade; é o sistema mais distante da pessoa: abrange a comunidade na qual os outros três sistemas estão inseridos e que pode afetá-los (Poletto & Koller, 2008; Habigzang, Lampert, Antoni & Koller, 2011).

Para Bronfenbrenner, o ambiente imediato é fundamental para compreensão de todo o desenvolvimento posterior, pois é nele que são estabelecidas desde as relações mais simples e primitivas até as mais complexas. Essas interações são referidas como *processos proximais*, isto é, interações significativas e duradouras que os indivíduos estabelecem com seu ambiente imediato e com outros indivíduos (Bronfenbrenner e Morris, 1998) e que ocorrem no âmbito das relações interpessoais nos diferentes microssistemas em que a pessoa em desenvolvimento transita (Leme, Del Prette, Koller & Del Prette, 2011). Os processos proximais atuam como a “mola propulsora” de todo o desenvolvimento humano, pois permitem focalizar os processos de proteção e exposição ao risco, garantindo a promoção da saúde e resiliência da pessoa em desenvolvimento (Lisboa & Koller, 2011).

Dessa maneira, Leme, Del Prette, Koller e Del Prette (2011) argumentam que, a depender das características de tais relações, a pessoa pode desenvolver, conforme apontam Del Prette e Del Prette (2005), um repertório adequado de habilidades sociais (que Bronfenbrenner

chamaria de *resultados de competências*) ou um repertório deficitário (*resultados de disfunção*).

Embasado na teoria bioecológica do desenvolvimento humano, o estudo de Diniz, Piccolo, Couto, Salles e Koller (2014) investigou o desempenho escolar de crianças e adolescentes ao longo do tempo com foco em duas variáveis que poderiam influenciá-lo: contexto de desenvolvimento e gênero. A amostra foi composta por 627 participantes, sendo 51% do sexo feminino, do 1º ao 8º ano, vivendo com familiares ou em instituições de atendimento. As interações do contexto revelaram que os participantes das instituições de acolhimento alcançaram aumentos mais significativos em escrita e leitura do que os participantes vivendo em contexto familiar, muito embora tenham apresentado um atraso significativo no nível escolar em comparação às crianças que vivem em contexto familiar.

As autoras argumentaram que viver em uma instituição assistencial pode indicar uma história prévia de problemas familiares e sociais, maior tendência de vivenciar eventos estressantes, além da possibilidade de desenvolver um contato mais instável com a escola, fatores estes que, por sua vez, podem afetar negativamente o desempenho escolar. À luz da teoria bioecológica, os resultados obtidos para os dois grupos avaliados refletiram a importância dos processos proximais para adquirir competências escolares. Os achados contribuíram ao confirmar a importância dos contextos de desenvolvimento no processo de aprendizagem (Diniz, Piccolo, Couto, Salles & Koller, 2014).

1.3. Habilidades sociais na infância e importância para o desenvolvimento

Muitas são as definições de habilidades sociais encontradas na literatura. Tais habilidades dizem respeito a comportamentos necessários a uma relação interpessoal bem-sucedida, conforme parâmetros típicos dentro de um contexto culturalmente determinado (Falcone, 2002; Caballo, 2003; Murta, 2005). De acordo com Caballo (1996, 2010) e Del Prette e Del Prette (2005), esses comportamentos ainda devem colaborar para a resolução de problemas imediatos em uma dada situação e reduzir a probabilidade de ocorrência de problemas futuros, contribuindo para a manutenção de um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. Portanto, para definir as habilidades sociais deve-se levar em consideração tanto o conteúdo quanto as consequências dos comportamentos interpessoais.

Entretanto, conforme destacam Del Prette e Del Prette (2009), a disponibilidade de um repertório de habilidades sociais é condição necessária, porém não suficiente para desempenhar de forma competente uma tarefa interpessoal. Com base nisso, é relevante pensar em termos de

competência social. Segundo Del Prette e Del Prette (2005), as habilidades sociais contribuem para a competência social, sendo que esta última apresenta um sentido avaliativo, pois refere-se aos efeitos do desempenho social nas situações vividas pelo indivíduo e está relacionada à capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e na sua relação com as demais pessoas.

Del Prette e Del Prette (2005) propõem um sistema de sete classes de habilidades sociais, interdependentes e complementares, consideradas relevantes para o desenvolvimento interpessoal da criança: autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas. Para estes mesmos autores, a análise das habilidades sociais, em qualquer contexto, deveria considerar três dimensões: a dimensão *pessoal*, que se refere às características da pessoa; *situacional*, que diz respeito às demandas do contexto; e a *cultural*, que engloba normas e valores importantes socialmente (Del Prette & Del Prette, 2001).

Marturano, Elias e Leme (2014) destacam que durante toda a meninice (período compreendido entre os seis e os 10 anos, aproximadamente), o desenvolvimento das funções executivas contribui para as habilidades sociais, visto que requerem controle da atenção, flexibilidade cognitiva e definição de metas. Algumas das funções executivas mais importantes para as habilidades sociais são a autorregulação, o controle atencional, a inibição da resposta, o automonitoramento, habilidades de planejamento, resolução de problemas e comportamento estratégico (Marturano, Elias & Leme, 2014; Beauchamp & Anderson, 2010). Essa expansão de recursos internos para lidar com os relacionamentos interpessoais levaria a um movimento de expansão de habilidades sociais e redução dos comportamentos disfuncionais, principalmente na transição entre a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, como será discutido mais adiante.

Pesquisadores da área das habilidades sociais (Caballo, 1993, 2003; Del Prette & Del Prette, 2001, 2005) defendem que essas habilidades são aprendidas e que o seu desempenho varia em função de diversos fatores: fatores ambientais, variáveis cognitivas, estágio do desenvolvimento e da interação entre esses aspectos. Em termos desenvolvimentais, é esperado que o repertório de habilidades sociais se torne progressivamente mais elaborado ao longo da vida, dependendo da qualidade da interação do indivíduo com seu ambiente e do contexto social no qual a criança se desenvolve (Del Prette & Del Prette, 2005; Casali-Robalinho, Del Prette & Del Prette, 2015). Portanto, é importante destacar que cada contexto social pode estimular ou não o desenvolvimento de habilidades pró-sociais, daí o seu caráter situacional (Bandeira,

Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette & Del Prette, 2006).

De acordo com Pizato, Marturano e Fontaine (2014), o desenvolvimento psicossocial infantil pode ser descrito em termos de competência e disfunção. A competência, indicador de adaptação positiva, mede o grau em que um indivíduo é capaz de negociar de forma adaptativa os desafios presentes e é frequentemente operacionalizada por meio do constructo habilidades sociais. Já as expressões de disfunção referem-se à manifestação recorrente da dificuldade em manter comportamentos de autocontrole e têm sido operacionalizadas segundo a noção de ajustamento comportamental, associado a dois fatores amplos: problemas de comportamento externalizantes e internalizantes.

1.4. Problemas de comportamento como concorrentes para o acesso às contingências relevantes de aprendizagem e o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis

Não há consenso na literatura acerca da definição de problemas de comportamento. Este estudo utilizará a definição funcional adotada por Bolsoni-Silva (2003), que define como problemas de comportamento déficits ou excessos comportamentais que prejudicam a interação da criança com pares e adultos de sua convivência.

Dentro da literatura de psicopatologia do desenvolvimento, Hinshaw (1992) e Pacheco et al. (2005) ressaltam que problemas de comportamento externalizantes (expressados predominantemente em relação a outras pessoas) são mais frequentes em transtornos que envolvem agressividade física ou verbal, comportamentos opositores ou desafiadores, condutas antissociais (mentir e roubar) e comportamentos de risco (como uso de substâncias psicoativas). Os problemas de comportamento internalizantes (expressados predominantemente em relação ao próprio indivíduo) são mais prontamente identificáveis em transtornos, como depressão, isolamento social, ansiedade, fobia social e doenças psicossomáticas (Gresham & Elliott, 1990; Hinshaw, 1992; Patterson, Reid & Dishion, 2002; Del Prette & Del Prette, 2005).

Conforme o modelo desenvolvimental de Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989), as dificuldades interpessoais da primeira infância podem repercutir na infância média acentuando as chances de ocorrência de problemas de conduta, o que, por sua vez, pode levar à rejeição pelo grupo de pares e até mesmo pelos pais e professores, assim como ao fracasso escolar e à depressão. Estudos de predição confirmam que apresentar problemas de comportamento no início da escolarização pode ser um fator de risco em anos posteriores (Correia-Zanini, 2013).

Breslau, Breslau, Miller e Raykov (2011) encontraram que problemas comportamentais aos seis anos são preditores de problemas de comportamento aos 11 e aos 17 anos e que os problemas de comportamento aos seis e 11 anos são preditores negativos de matemática e leitura aos 17 anos. De modo geral, na base dos comportamentos problemáticos, tanto internalizantes como externalizantes, podem ser identificados déficits no repertório de habilidades sociais e baixa competência social (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006). Pensando nisso, entende-se que os problemas de comportamento concorrem com a saúde mental e com o desenvolvimento adequado de crianças e adolescentes e, por isso, consistem em um importante foco de estudo para a Psicologia (Orti, 2014).

Bolsoni-Silva e Carrara (2010) ressaltam que as habilidades sociais são funcionalmente concorrentes aos problemas de comportamento, ou seja, são as consequências do comportamento que aumentam ou diminuem a probabilidade deste voltar a ocorrer e, quando duas topografias de comportamento possuem a mesma função, eles se tornam concorrentes. Nessa perspectiva, diversos estudos apontam consistentemente para uma relação inversa entre as habilidades sociais e os problemas comportamentais na população em idade escolar (Baraldi & Silves, 2003; Barham & Cia, 2009; Berry & O'Connor, 2010; Barreto, Freitas & Del Prette, 2011; Bolsoni-Silva, Marturano, & Loureiro, 2011; Elias & Marturano, 2014; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2016). Assim, os comportamentos sociais habilidosos podem ser considerados inversamente proporcionais aos problemas de comportamento (Pizato, Marturano & Fontaine, 2014; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2016).

Correia e Rodrigues (2010) investigaram dois grupos de 20 alunos de 1ª a 4ª série, diferenciados quanto ao desempenho no Teste de Desempenho Escolar (TDE) e problemas de comportamento. Os autores concluíram que os alunos que apresentaram problemas de comportamento na avaliação de seus professores tiveram mais chances de ter um rendimento acadêmico prejudicado no início e ao final do ano letivo.

Nesse sentido, Montroy, Bowles, Skibbe e Foster (2014) concluíram que os problemas comportamentais, sejam eles externalizantes ou internalizantes, parecem interferir não apenas nos processos de aprendizagem em sala de aula, mas na própria capacidade da criança se engajar na aprendizagem. Marturano e Elias (2016) ressaltam que, nos anos escolares, família e escola são contextos onde se engendram mecanismos de risco e proteção para trajetórias mais ou menos favoráveis de desenvolvimento e os problemas de comportamento podem surgir em decorrência do acúmulo de adversidades nos dois contextos.

Para Sameroff (2000), em uma perspectiva de psicopatologia do desenvolvimento, domínios adaptativos (p. ex.: habilidades sociais) e não adaptativos no desenvolvimento (p. ex.:

problemas de comportamento) não constituem percursos separados, mas sim dois pólos de um *continuum*. O autor defende que os conflitos estão nas interações do indivíduo com os seus contextos de desenvolvimento, ou seja, adota-se uma perspectiva sistêmica que leva em conta a regulação mútua entre a pessoa e o contexto e a representação que a pessoa faz em relação à sua vivência no contexto.

1.5. Baixo desempenho escolar como fator de risco para a exacerbação de comportamentos problemáticos

O desempenho escolar pode ser entendido como a capacidade que os alunos têm de expressar a aprendizagem e o conhecimento adquirido no processo ensino-aprendizagem (Perrenoud, 2003). Fernandes, Leme, Elias e Soares (2018) destacam que o desempenho infere nas habilidades acadêmicas dos alunos e tem caráter avaliativo na medida em que os estudantes devem demonstrar em testes e provas, por exemplo, o que aprenderam nas aulas.

Baixo desempenho escolar é caracterizado como desempenho, em notas ou tarefas, abaixo de um nível esperado para a idade, habilidade e potencial de um indivíduo. É, portanto, uma discrepância entre a aptidão acadêmica e seu desempenho (Ellis & Bernard, 2009). Estudos têm mostrado que crianças com baixo desempenho escolar podem apresentar problemas de comportamento, e vice-versa, caracterizando uma comorbidade frequente entre esses dois problemas (Del Prette & Del Prette, 2005; Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006).

A maioria das crianças com baixo desempenho escolar é negativamente avaliada em sua competência social por colegas, professores e até mesmo por pais (Del Prette & Del Prette, 2005; Cia & Barham, 2009). Cabe ressaltar que rendimento escolar baixo associa-se, no Brasil, a fracasso escolar, considerando os altos níveis de repetência e evasão nesses casos (Cia & Barham, 2009), o que parece contribuir para um prejuízo no auto-conceito da criança referente à sua capacidade produtiva (Okano, Loureiro, Linhares & Marturano, 2004).

Pesquisas apontam que, quanto maior a frequência de problemas de comportamento apresentados pelas crianças, menor o repertório de habilidades sociais e o desempenho acadêmico das mesmas (D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005; Del Prette & Del Prette, 2005; Cia, Pamplin, & Del Prette, 2006; Cia & Barham, 2009). Nesse sentido, alguns autores consideram déficits no repertório de habilidades sociais como fatores de risco para a realização acadêmica e para o desenvolvimento socioemocional (Gresham, 2004; Del Prette & Del Prette, 2005).

Bronfenbrenner e Evans (2000) definem risco e proteção com base nos processos proximais na escola, analisando as relações entre pares e entre alunos e professores como competência ou disfunção. Para os autores, competência é definida como a aquisição de conhecimentos e habilidades para conduzir e direcionar o próprio comportamento ao longo de diversas situações e domínios do desenvolvimento; já disfunção é o oposto, pois implica na manifestação recorrente de dificuldades de manter o controle e a integração do comportamento. Rutter (1999) reforça essa discussão sobre a influência do contexto, salientando que os fatores de risco estão diretamente relacionados com o ambiente e a maneira pela qual as pessoas se comportam neste (Lisboa & Koller, 2011).

Problemas socioemocionais (incluindo baixo autoconceito, repertório limitado de habilidades sociais apropriadas, problemas comportamentais), desempenho acadêmico insatisfatório, conflitos no relacionamento com os pais e períodos de transição conturbados no processo de desenvolvimento podem se tornar fatores de risco para uma série de consequências desfavoráveis na adolescência, quando estes não são superados na meninice (Pereira, Cia & Barham, 2008). Nessa mesma perspectiva, pesquisadores sugerem que dificuldades adaptativas e relacionais precoces, expressas em altos níveis de comportamentos externalizantes ou internalizantes na escola, predizem trajetórias desfavoráveis (Morgan et al., 2009; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2010; Pizato, Marturano & Fontaine, 2014).

Com base nos achados da literatura, é possível supor que esse risco seja ainda maior para crianças que apresentam comorbidade entre baixo desempenho escolar e problemas de comportamento, o que justifica considerar essas crianças como um grupo mais vulnerável. De forma mais específica, Correia-Zanini (2013) argumenta que a associação entre manifestações externalizantes precoces e desempenho escolar pobre pode contribuir para maior risco acadêmico nos meninos, visto que eles parecem apresentar mais problemas de externalização que as meninas. Por outro lado, a correlação positiva entre as habilidades sociais e o desempenho acadêmico pode ser explicada, segundo Del Prette, Rocha e Del Prette (2011), pelo efeito que o repertório de habilidades sociais produz sobre as relações estabelecidas com os colegas e professores, mais satisfatórias, contribuindo sobre a prevenção de problemas de comportamento, ou sobre a instrumentalização de habilidades específicas relacionadas ao ambiente escolar, tais como solicitar informações, fazer perguntas, participar da aula e discutir pontos de vista. Nessa direção, as habilidades sociais são consideradas como facilitadores acadêmicos.

Como exemplo, o estudo de Teixeira et al. (2014) teve como objetivo verificar associações entre fatores de risco e proteção e problemas emocionais/comportamentais em

escolares. A amostra foi composta por 181 alunos do 2º a 5º ano do Ensino Fundamental e seus respectivos cuidadores. Foram investigados problemas emocionais/comportamentais e competências sociais com base no Inventário de Comportamentos para Crianças e Adolescentes, no desempenho acadêmico (médias finais de Matemática e Português, fornecidas pela escola) e na classificação socioeconômica familiar. Foi conduzida uma análise de regressão logística e os resultados indicaram associações entre melhor desempenho acadêmico e indicadores positivos de socialização, com menor probabilidade de as crianças apresentarem problemas emocionais/comportamentais.

Em síntese, considera-se que o desempenho escolar, as habilidades sociais e os problemas de comportamento constituem três domínios de funcionamento – acadêmico, interpessoal e comportamental – associados ao cumprimento das tarefas adaptativas dos anos do ensino fundamental (Masten & Coastworth, 1998; Correia-Zanini, Marturano & Fontaine, 2016). Trajetórias de desenvolvimento com influências entre domínios foram identificadas para habilidades sociais e desempenho acadêmico (Chen, Huang, Chang, Wang & Li, 2010), habilidades sociais e problemas de comportamento (Burt & Roisman, 2010; Van Lier & Koot, 2010), desempenho e problemas de comportamento (Moilanen, Shaw & Maxwell, 2010). Assim, as habilidades sociais são consideradas fatores de proteção para os problemas de comportamento e atuam como facilitadoras do rendimento acadêmico (Witvliet, Van Lier, Cuijpers & Koot, 2009; Conduct Problems Prevention Research Group, 2010; Dias & Del Prette, 2015).

1.6. Diferenças entre os sexos e idade do escolar nas trajetórias de desenvolvimento

Em relação às diferenças individuais, a literatura apresenta evidências de que variáveis como o sexo e a idade da criança ou ano escolar parecem desempenhar um papel importante na trajetória de aquisição e desenvolvimento de habilidades sociais e problemas comportamentais em todo o ensino fundamental (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006).

1.6.1. Habilidades sociais em relação ao sexo

A maioria dos estudos sobre desenvolvimento social infantil indica sistematicamente que as meninas apresentam maiores índices de comportamentos socialmente habilidosos em comparação aos meninos, e que estes últimos são caracterizados por apresentarem mais problemas de externalização (Cecconello & Koller, 2000; Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette

& Del Prette, 2006; Valle & Garnica, 2009; Abdi, 2010; Reynolds et al., 2010; Garaigordobil & Maganto, 2011; Montroy, Bowles, Skibbe & Foster, 2014; Reyna & Brussino, 2015; Correia-Zanini & Marturano, 2016; Mariano & Bolsoni-Silva, 2016; Correia-Zanini, Marturano & Victorine, 2016). Além de indicar que as meninas apresentam maior pontuação em habilidades sociais, estudos têm demonstrado em quais habilidades elas apresentam desempenho superior: tomar a iniciativa, expressar opiniões e habilidades de comunicação (Bolsoni-Silva, Marturano & Manfrinato, 2005; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2016).

Com o objetivo de comparar as habilidades sociais de crianças pré-escolares e escolares considerando grupos diferenciados por problemas de comportamento e sexo, com base nas avaliações de pais e professores, o estudo de Bolsoni-Silva e Loureiro (2016) indicou que para ambos os avaliadores as crianças sem problemas comportamentais são mais habilidosas, tanto na pré-escola como na idade escolar. O sexo das crianças também diferenciou o repertório de habilidades sociais, segundo os pais, para escolares. Para os professores, em ambos os períodos escolares as meninas foram mais habilidosas e, para pais e professores, os meninos apresentaram mais problemas de comportamento. O estudo de Abdi (2010) também encontrou que as meninas apresentaram escores mais elevados de habilidades sociais (assertividade e cooperação) em relação aos meninos, e que estes apresentaram mais problemas de comportamentos externalizantes que as meninas, mas sem diferenças entre os sexos para comportamentos internalizantes. Valle e Garnica (2009) também encontraram resultados semelhantes.

É possível inferir que as diferenças entre os sexos em termos de recursos e os déficits nas diferentes classes de habilidades sociais podem ser explicados por fatores culturais, considerando as formas de socialização diferenciadas para meninos e meninas, que atuam diretamente na maneira como os padrões relacionais se desenvolvem (Cecconello & Koller, 2000; Abdi, 2010; Caballo, 2012). Nessa perspectiva, Correia-Zanini, Marturano e Fontaine (2016) destacam que, além dos processos de socialização de gênero na família, é interessante levar em consideração as características tipicamente femininas do contexto escolar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Gardinal & Marturano, 2015), o que, segundo as autoras, tende a beneficiar a adaptação das meninas ao ambiente escolar.

1.6.2. Habilidades sociais em relação ao ano escolar

Outro fator apontado pela literatura associado às variações no repertório social das crianças está relacionado à variável idade. Estudos indicam que as alterações captadas pelo

aumento do repertório social longitudinalmente é algo esperado em termos desenvolvimentais quando considerada a idade cronológica da criança, sobretudo considerando que as demandas de aquisição e desempenho variam conforme os estágios de desenvolvimento. Isso porque as crianças passam a se ver de forma mais independente conforme a idade avança e recorrem menos a ajuda de adultos para resolução de conflitos, além do avanço do processo de maturação cognitiva (Cecconello & Koller, 2000; Pavarino et al., 2005; Berry e O'Connor, 2010; Silva & Cavalcante, 2015).

Ultrapassada a transição entre a pré-escola e o ensino fundamental, os estudos apresentam resultados discrepantes sobre as tendências de desenvolvimento das habilidades sociais das crianças com o avanço dos anos escolares, sendo que existem relatos de sua expansão, bem como de sua redução (Marturano, Elias & Leme, 2014). Berry e O'Connor (2010) ao avaliarem as habilidades sociais de crianças da pré-escola ao 6º ano do Ensino Fundamental identificaram uma trajetória curvilínea das habilidades sociais, com períodos de aceleração/crescimento nos períodos da pré-escola ao 1º ano, e do 3º ao 5º ano.

Outros estudos já verificaram que as crianças em idade escolar são mais habilidosas socialmente quando comparadas às crianças pré-escolares (Cecconello & Koller, 2000; Berry & O'Connor, 2010; Bolsoni-Silva, Marturano, & Freiria, 2010; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2016), que tendem a apresentar mais problemas de comportamento, principalmente de externalização. Em contrapartida, ao estudar crianças de 1ª a 4ª série utilizando um instrumento de auto-avaliação, Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette e Del Prette (2006) relataram que quanto maior a idade da criança, menor era seu escore em habilidades sociais geral. Os autores argumentaram que seria possível que os resultados encontrados se expliquem pelo fato de a autoavaliação das crianças refletir mais a sua autopercepção do que a presença das habilidades sociais no seu repertório.

Embora a maioria dos estudos empíricos indicarem evidências de expansão nas habilidades sociais ao longo do ensino fundamental, o levantamento realizado por Correia-Zanini e Marturano (2016) sugere que não há um padrão uniforme na trajetória do desenvolvimento das habilidades sociais ao longo dos anos de educação infantil e ensino fundamental.

O estudo de Pizato et al. (2014) obteve resultados semelhantes: para as habilidades sociais, não se observou variação no tempo na amostra total e no grupo masculino, segundo avaliação das professoras por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR). No grupo feminino, observou-se aumento nas habilidades sociais, entre o 3º e o 5º ano, mas apenas para crianças de nível socioeconômico médio. As autoras concluíram que a

literatura apresenta resultados díspares sobre tendências modais de desenvolvimento das habilidades sociais durante os anos do Ensino Fundamental, tanto com relatos de ampliação, como de redução. Um dos argumentos para explicar esses achados são as diferenças metodológicas entre os estudos. Além disso, Pizato et al. (2014) ressaltam que, como as habilidades sociais são aprendidas, as discrepâncias encontradas podem refletir parcialmente a diversidade de oportunidades para esse aprendizado nos ambientes de desenvolvimento, particularmente nas interações com os pares.

De forma semelhante, Berry e O'Connor (2010) argumentam que é possível que as crianças mostrem um crescimento substancial das habilidades sociais nos primeiros anos elementares, devido à aquisição de novas capacidades sociocognitivas. Porém, após esse pico de maturação, as interações com o ambiente social podem determinar fortemente as diferenças individuais no crescimento. Segundo os autores, isso poderia ajudar a explicar os resultados opostos entre as pesquisas (Marturano, Elias & Leme, 2014).

1.6.3. Problemas de comportamento em relação ao sexo

A literatura tipicamente aponta diferenças entre os sexos no que se refere aos problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes. Geralmente os meninos são mais indicados para atendimento psicológico, embora haja evidências de que eles não apresentam mais problemas que as meninas (Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro & Bonaccorsi, 2013). Tais indicações podem estar relacionadas à maior frequência de problemas de externalização (agressividade e desobediência, por exemplo) em meninos (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006) e de internalização em meninas (timidez, tristeza, por exemplo) (Patterson, Reid, & Dishion, 2002), sendo que os problemas de comportamento internalizantes tendem a causar menor desconforto para os agentes educativos, o que contribui para que eles sejam frequentemente sub-diagnosticados.

Apesar disso, estudos mais recentes sugerem que a relação entre sexo e comportamentos internalizantes ainda não está bem estabelecida. Um exemplo disso foi o estudo de Massola e Silves (2005), no qual não foram encontradas diferenças nos problemas de externalização e internalização ao avaliar meninos e meninas do ponto de vista de pais e professores, utilizando os instrumentos *Child Behavior Checklist* (CBCL) e Inventário dos comportamentos de crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos – Relatório para professores (*Teacher's Report Form* – TRF - 6-18). Na pesquisa realizada por Reynolds et al. (2010), os resultados também não apontaram diferenças entre os sexos nos comportamentos de internalização até a pré-

adolescência (Reynolds et al., 2010). Reyna e Brussino (2015) também chegaram a conclusões semelhantes.

Os resultados da pesquisa realizada por Pizato et al. (2014) sugerem que os meninos de sua amostra foram avaliados por seus professores com mais problemas internalizantes no 3º e no 4º ano. As autoras argumentam que os achados estão de acordo com a escassa literatura disponível na área, sugerindo que os meninos estão em maior risco para problemas internalizantes nos anos iniciais do ensino fundamental (Morgan et al., 2009). Já o levantamento realizado por Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2016) reforça que os comportamentos internalizantes têm sido associados ao sexo feminino, porém, sinaliza que em grupos de crianças com diagnóstico de transtorno mental não foram encontradas diferenças entre os sexos no que se refere à internalização ou externalização (Munkvold & Lundervold, 2011; Graziano, Geffkene & McNamara, 2011).

1.6.4. Problemas de comportamento em relação ao ano escolar

Estudos longitudinais demonstram redução na expressão dos comportamentos externalizantes à medida que as crianças avançam nos anos do Ensino Fundamental (Miner & Clarke-Stewart, 2008; Bolsoni-Silva et al., 2010; Robbers et al., 2010), devido ao acúmulo de experiências de interação e desenvolvimento da linguagem, capacidade cognitiva e capacidade de auto-regulação (Montroy, Bowles, Skibbe & Foster, 2014; Pizato et al., 2014; Reyna & Brussino, 2015). Ao mesmo tempo, do ponto de vista do desenvolvimento, problemas de comportamento internalizantes tendem a aumentar entre os anos pré-escolares e os escolares.

Nesse sentido, Bolsoni-Silva, Marturano e Freiria (2010) reforçam que há de fato uma tendência desenvolvimentista de atenuação dos problemas de comportamento ao longo dos anos, dependendo do contexto, bem como de expansão das habilidades sociais, dada a socialização das crianças. Apesar disso, as autoras salientam a necessidade de considerar que a vulnerabilidade das crianças que já apresentam indicativos de problemas de comportamento pode interferir nessa tendência desenvolvimentista. Em contrapartida, Mariano e Bolsoni-Silva (2016) citam alguns estudos (Hamre & Pianta, 2005; Buyse, Verschueren, Doumen, Damme & Maes, 2008) que abordam a possibilidade de aumento dos problemas de comportamento à medida que a criança avança nos anos escolares, tendo em vista que os ambientes vão se tornando mais complexos e exigentes social e academicamente e a criança tenderia a ficar mais expostas a situações de conflito.

Em relação às classes de problemas de comportamento, embora a tendência de declínio nos problemas comportamentais externalizantes esteja bem estabelecida na literatura, alguns estudos sugerem que essa relação entre idade e comportamentos internalizantes ainda não está esclarecida. Os estudos de Reynolds et al. (2010) e de Pizato et al. (2014) utilizaram a mesma categoria de informante, o professor, e o mesmo instrumento, o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), e ambos obtiveram resultados divergentes (ressalta-se, no entanto, que o modelo de análise empregado em ambos os estudos foi diferente). Reynolds et al. (2010) pesquisou trajetórias conjuntas de internalização e habilidades sociais em crianças da educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental e encontrou uma trajetória de comportamentos internalizantes ligeiramente ascendente ao longo do tempo (com pequena diferença, porém estatisticamente significativa); já o estudo de Pizato et al. (2014) indicou uma trajetória declinante entre o 3º e o 5º ano nos comportamentos internalizantes, tanto na amostra total, como no grupo masculino e feminino.

1.6.5. Competência acadêmica em relação ao sexo

Segundo Correia-Zanini (2013), a competência acadêmica é um indicador de adaptação escolar que envolve a avaliação do professor sobre um conjunto de aspectos do aluno, tais como: desempenho acadêmico geral, em leitura, matemática, motivação, êxito acadêmico, estímulo dos pais, funcionamento intelectual e comportamento geral, pertinentes ao bom rendimento acadêmico. Estudos mostram que esta variável vem apresentando correlações com desempenho acadêmico e com habilidades sociais.

Achados de pesquisas empíricas sugerem que os professores tendem a avaliar a competência acadêmica das meninas de maneira mais favorável, em comparação aos meninos (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Gardinal & Marturano, 2007; Pereira, Cia & Barham, 2008). Gardinal e Marturano (2007) e Pereira, Cia e Barham (2008) alertam que para entender até que ponto essas diferenças influenciam no desenvolvimento posterior dos escolares, seria importante estudar o quanto percepções desse tipo, por parte dos professores, afetam a interação que estabelecem com os alunos de cada sexo.

Com o objetivo de comparar práticas educativas de professores e comportamentos infantis, de crianças diferenciadas por indicadores diagnósticos de problemas de comportamento, Mariano e Bolsoni-Silva (2016) e Bolsoni-Silva e Mariano (2014) verificaram que os professores tendem a ser menos habilidosos e mais punitivos com meninos e crianças clínicas para problemas de comportamento, interagindo com esses alunos de maneira mais

punitiva e conflituosa. Tais achados demonstram consistência com a literatura internacional e são preocupantes, considerando que os impactos dessas interações negativas podem estar associados com fracasso acadêmico e social.

Bolsoni-Silva e Loureiro (2016) destacam que um aspecto importante a considerar ao referir-se aos dados sobre avaliação de comportamentos ou competências de crianças é quem foi o avaliador/informante, ou seja, o contexto utilizado como referência durante a avaliação. Investigações sobre o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças são baseadas frequentemente no relato de mães e professores. Segundo Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira e Manfriato, (2006), essa ênfase é justificada considerando que a família e a escola são os principais contextos de desenvolvimento, visto que pais e professores são observadores privilegiados do comportamento da criança.

Em levantamento realizado pelas autoras, alguns estudos indicaram que as mães e os professores têm diferentes relações com as crianças, o que certamente influencia a forma como avaliam o seu comportamento, habilidades ou desempenho (Feitosa, 2003; Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira & Manfriato, 2006; Leme & Bolsoni-Silva, 2010). Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira e Manfriato (2006) expõem que duas tendências são observadas quando se compara o julgamento das mães com o dos professores: a primeira é que a concordância entre as avaliações é significativa, porém modesta em magnitude (tanto em relação aos comportamentos considerados facilitadores do desenvolvimento como em relação aos comportamentos problemáticos; a segunda tendência é que as mães são mais severas, fazendo avaliações menos favoráveis.

Assim, de forma a buscar diminuir possíveis vieses e limitações na pesquisa, Del Prette e Del Prette (2009) defendem que uma avaliação completa requer uma estratégia metodológica multimodal de avaliação, ou seja, o uso de diversos instrumentos e procedimentos, junto a vários informantes, em diferentes contextos ambientais.

1.6.6. A influência de variáveis externas: análise das características das escolas

Correia-Zanini, Marturano e Fontaine (2016) relatam que estudos com foco em características da escola de Ensino Fundamental mostram que a concentração de alunos em desvantagem socioeconômica é fator de vulnerabilidade escolar, podendo explicar parte do "efeito escola" que incide sobre o desempenho acadêmico e sobre o comportamento. A utilização da localização da escola como um indicador parte do pressuposto de que em escolas periféricas há maior concentração de alunos em desvantagem econômica, o que acarreta

múltiplos estressores (Correia-Zanini, Marturano & Fontaine, 2016). Além disso, a informação sobre a localização é importante, pois apresenta informações culturais e contextuais daquela comunidade. O estudo de Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette e Del Prette (2006) confirmou os achados de outras pesquisas ao verificar que o contexto social e o arranjo ambiental estavam associados à aquisição de habilidades de comunicação interpessoal e à ocorrência de comportamentos problemáticos.

Com base nessa relação, indicadores de desempenho médio dos alunos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2004) podem ser tomados como medida sumária de qualidade da escola de Ensino Fundamental. O estudo de Alves e Soares (2013) analisou a relação entre o IDEB e o contexto escolar, considerando para tal o perfil de seus alunos e as características do estabelecimento de ensino. A análise empírica utilizou dados da Prova Brasil, do Censo Escolar e do próprio IDEB, por meio de modelos de regressão linear múltipla. Os resultados mostraram que as escolas que atendem a alunos de menor nível socioeconômico, como esperado, têm piores resultados, mesmo com o controle de outras características.

Da análise das possíveis relações entre habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar de escolares emerge a questão da presente pesquisa. O objetivo do estudo é caracterizar, em uma amostra brasileira, as habilidades sociais de meninas e meninos no Ensino Fundamental I e investigar as possíveis associações com problemas de comportamento e desempenho escolar. O estudo da incidência de déficits e recursos das habilidades sociais apresentadas pelas crianças mostra-se fundamental para o desenvolvimento de estratégias de prevenção e redução de comportamentos problemáticos nesses contextos (Del Prette & Del Prette, 2004; Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006). Pensando nisso, aprofundar o conhecimento sobre a aquisição das habilidades sociais e o controle de comportamentos disruptivos é importante, devido às suas consequências negativas futuras na vida da criança (Baraldi & Silares, 2003).

Conforme destacam Pereira, Cia e Barham (2008), é relevante enfatizar o papel das escolas em se atentar para questões relacionadas ao desenvolvimento socioemocional de seus alunos em busca de minimizar o número de escolares com baixo desempenho acadêmico, problemas comportamentais e com história de fracasso escolar, uma vez que a literatura aponta para uma probabilidade de relações entre essas variáveis.

Por fim, entende-se que compreender as relações entre habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar das crianças tem implicações diretas para o

desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças no processo de escolarização, além de favorecer estratégias de intervenção e prevenção das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento.

1.7. Justificativa

A justificativa para o presente estudo reside em sua relevância científica e social. A relevância científica está na possibilidade de aprofundar saberes que possam orientar estudos futuros, particularmente no que concerne ao delineamento de programas de intervenção que objetivam promover o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças.

Quanto à relevância social, este estudo busca caracterizar habilidades que atuam no sentido de contribuir para um melhor nível de adaptação, desempenho acadêmico e ajustamento psicossocial das crianças ao longo do desenvolvimento, promovendo efeitos benéficos não só para o indivíduo e sua família, mas também para a sociedade. Diante do elevado número de crianças e adolescentes que apresentam problemas comportamentais, desempenho escolar insatisfatório e baixa frequência (acompanhada de posterior evasão, muitas vezes) no contexto escolar brasileiro, o estudo pretende possibilitar uma reflexão quanto às competências socioemocionais infantis que são de grande valia para favorecer o relacionamento interpessoal, visto que as habilidades sociais constituem um fator de proteção para o desenvolvimento infantil saudável (Borges & Marturano, 2003; Elias & Marturano, 2004).

Um aspecto a ser destacado neste estudo consiste na relevância em investigar as possíveis associações entre habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar de crianças ao longo de todo o ensino fundamental I. Achados na literatura (Borges & Marturano, 2009; Cia & Barham, 2009; Borges & Marturano, 2010; Rodrigues, Dias & Freitas, 2010) demonstram que extensos estudos foram publicados a fim de verificar a associação entre essas variáveis em crianças nos anos iniciais da escolarização. Portanto, são necessários estudos que explorem estes efeitos também nos anos finais do ciclo I do ensino fundamental, no intuito de verificar os recursos desenvolvidos que atuam como protetivos ao desenvolvimento considerando as diferentes idades das crianças.

Além de abranger análises considerando as idades das crianças, um dos objetivos principais do estudo é o estabelecimento de comparações entre os sexos. Esta área de investigação é importante, uma vez que a literatura sugere que existe uma variação na forma como os meninos e as meninas socializam e expressam problemas comportamentais, e como

estes comportamentos se relacionam com o desempenho acadêmico. Compreender as diferenças entre os sexos nesses processos representa um passo importante para entender como melhor desenvolver e estimular as habilidades acadêmicas e sociais das crianças, de acordo com suas especificidades e necessidades.

A identificação das habilidades sociais como um fator de proteção no curso do desenvolvimento humano tem estimulado intervenções para a aprendizagem destas habilidades entre grupos e contextos distintos, com populações clínicas e não clínicas (Murta, 2005). Em revisão de Dias & Del Prette (2015), as autoras constataram que a preocupação com a prevenção de problemas de comportamento, por meio da promoção de habilidades sociais desde a infância, é uma prática presente em diferentes países.

Nos Estados Unidos e na Europa há programas disponíveis desde a década de 1980, podendo-se citar: *Incredible Years* (Webster-Stratton & Reid, 2004), *I Can Problem Solve* (Shure, 2006) – traduzido e adaptado para uso no Brasil por Elias, Marturano e Motta-Oliveira (2012), denominado “Eu Posso Resolver Problemas” (EPRP), cujo objetivo é ensinar às crianças habilidades de pensar sobre os problemas e sobre o agir interpessoal, *Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum* (PATHS; Domitrovich, Cortes, & Greenberg 2007), *Programa de Assertividade e Habilidades Sociais* (Monjas, 2007), *Social Skills Intervention System* (Elliott & Gresham, 2008) e *Programa Aprender a Conviver* (Fernández, Justicia, Alba, & Justicia, 2012). Esses programas foram avaliados por meio de delineamentos experimentais, verificando-se melhora nas habilidades sociais e redução de problemas de comportamento. Outros estudos também trabalharam com programas de intervenção para o desenvolvimento de habilidades sociais em ambiente escolar no contexto brasileiro (Elias & Marturano, 2014; Elias & Amaral, 2016; Elias & Marturano, 2016).

Programas de intervenção de caráter universal no ambiente escolar, uma vez desenvolvidos com base em evidências de pesquisas empíricas, apresentam condições de contribuir e atender às demandas das escolas e dos alunos de maneira mais objetiva e eficiente. Assim, este estudo pretende contribuir não somente para a produção de conhecimento científico na área, mas, sobretudo, visa a orientar estudos futuros que objetivam implementar intervenções para promover o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças.

1.8. Objetivos

1.8.1. Primário

Caracterizar as habilidades sociais, os problemas de comportamento e o desempenho escolar de meninos e meninas de escolas públicas municipais no Ensino Fundamental I.

1.8.2. Secundários

- Caracterizar as habilidades sociais, os problemas de comportamento, a competência acadêmica e o desempenho escolar apresentados por meninos e meninas, nos diferentes municípios e nos diferentes anos escolares;
- Comparar as diferenças entre os sexos em relação às habilidades sociais, aos problemas de comportamento, à competência acadêmica e ao desempenho escolar;
- Comparar as diferenças entre os municípios em relação às habilidades sociais, aos problemas de comportamento, à competência acadêmica e ao desempenho escolar;
- Comparar as diferenças entre os anos escolares em relação às habilidades sociais, aos problemas de comportamento, à competência acadêmica e ao desempenho escolar;
- Verificar as associações entre as habilidades sociais, os problemas de comportamento, a competência acadêmica e o desempenho escolar;
- Comparar as diferenças entre os IDEBs das escolas em relação às habilidades sociais, aos problemas de comportamento, à competência acadêmica e ao desempenho escolar;
- Comparar as diferenças entre as localizações das escolas em relação às habilidades sociais, aos problemas de comportamento, à competência acadêmica e ao desempenho escolar;
- Verificar o efeito de predição do conjunto das variáveis sobre o desempenho escolar.

2. MÉTODO

2.1. Contexto

O presente estudo está ligado a um projeto maior intitulado “*Novos subsídios para a prevenção de dificuldades adaptativas na escola*”, categoria Universal CNPq (Processo: 462540/2014-6), sendo que o Laboratório de Psicologia da Educação e Escolar da FFCLRP-USP foi responsável pelo desenvolvimento de uma frente nomeada “*Programa de desenvolvimento de habilidades de solução de problemas interpessoais em crianças*”, aprovado pelo Comitê de Ética em Psicologia da FFCLRP-USP em 01 de julho de 2011 (Processo CEP-FFCLRP nº580/2011-2011.1.1426.59.4). Posteriormente, foi solicitada uma emenda ao projeto para aumento da amostra de participantes, que foi aprovada em 24 de abril de 2014.

Trata-se, portanto, de um recorte desse projeto maior, do qual a presente aluna participou da coleta de dados juntamente com outros membros ligados ao Laboratório de Psicologia da Educação e Escolar – LAPEES. O estudo foi realizado através de banco de dados. A coleta ocorreu em duas diferentes cidades do interior paulista, sendo que o projeto foi aceito pelas duas diferentes Secretarias Municipais de Educação, visto que correspondia a uma demanda de diretores, coordenadores e professores. Destaca-se que o presente estudo utilizou dados referentes ao grupo controle.

Parte dos dados foram coletados junto ao Município A, considerado de pequeno porte, cujo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM foi de 0,756 (IBGE, 2014), com população estimada de 33.343 habitantes (dados referentes ao ano de 2013). A rede municipal de Ensino Fundamental do Município A, em 2012, teve 2.715 alunos matriculados, distribuídos em oito escolas, e contou com 124 docentes. A outra parte da coleta foi realizada junto à rede municipal de educação do Município B. De acordo com dados do IBGE (2014), o Município B apresentou IDHM de 0,761, com população estimada para 2013 de 117.539 habitantes, sendo considerado um município de médio porte. No ano de 2012, a rede municipal de Ensino Fundamental contou com 17 escolas, 490 docentes e 10.278 alunos matriculados.

2.2. Participantes

Participaram deste estudo 833 crianças, sendo 390 meninas e 443 meninos ($M = 8a\ 5m$, $DP = 1a\ 6m$), matriculadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 17 escolas públicas municipais pertencentes à rede municipal de ensino de duas cidades do interior paulista. Foram selecionadas randomicamente salas do primeiro ao quinto ano de cada município, somando um total de 418 participantes do Município A ($M = 8a\ 8m$, $DP = 1a\ 4m$) e 415 participantes do Município B ($M = 8a\ 3m$, $DP = 1a\ 7m$), dentro das possibilidades do banco de dados. Também participaram do estudo, na condição de informantes, 46 professoras das crianças participantes, sendo 18 professoras (todas do sexo feminino) do Município A e 28 do Município B, integrando o microssistema escolar. A seguir, a Tabela 1 apresenta a caracterização geral dos participantes e as Tabelas 2 e 3 ilustram os dados correspondentes às escolas pertencentes aos dois municípios.

Tabela 1

Caracterização Geral dos Participantes do Estudo

		Município A		Município B		Total
		N	%	N	%	
Sexo	Meninas	204	48,8	186	44,8	390
	Meninos	214	51,2	229	55,2	443
	Total	418	100	415	100	833
Ano escolar	1º ano	34	8,1	104	25,1	138
	2º ano	73	17,5	106	25,5	179
	3º ano	148	35,4	102	24,6	250
	4º ano	79	18,9	30	7,2	109
	5º ano	84	20,1	73	17,6	157
	Total	418	100	415	100	833
Escolas		4		13		17
Professoras		18		28		46

Tabela 2

Dados Correspondentes às Escolas Participantes do Estudo Pertencentes ao Município A

Escola	Nº de alunos participantes (%)	Ano (s) em que houve coleta	IDEB Município A		Localização
			2013	Meta	
1	95 (22,7)	3º e 5º	4.8	6.2	Não periferia
2*	34 (8,1)	1º	-	-	Não periferia
3	263 (62,9)	2º, 3º, 4º e 5º	4.8	4.8	Periferia
4	26 (6,2)	4º	4.9	5.3	Periferia

Nota: *Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) não participa da Provinha Brasil.

Tabela 3

Dados Correspondentes às Escolas Participantes do Estudo Pertencentes ao Município B

Escola	Nº de alunos participantes (%)	Ano (s) em que houve coleta	IDEB Município B		Localização
			2015	Meta	
5	89 (21,4)	1º, 2º, 3º e 5º	8.0	7.0	Não periferia
6	13 (3,1)	1º	6.1	5.5	Periferia
7	15 (3,6)	1º	7.1	6.3	Periferia
8	16 (3,9)	1º	8.0	6.9	Não periferia
9	75 (18,1)	1º e 2º	6.7	6.0	Periferia
10	29 (7,0)	1º e 5º	6.6	6.5	Não periferia
11	31 (7,5)	2º e 4º	6.6	6.2	Periferia
12	45 (10,8)	2º, 3º e 5º	6.3	5.9	Periferia
13	15 (3,6)	3º	6.5	6.0	Periferia
14	29 (7,0)	3º	5.9	6.0	Não periferia
15	14 (3,4)	3º	6.1	5.9	Periferia
16	15 (3,6)	4º	6.9	5.7	Periferia
17	29 (7,0)	5º	5.2	5.6	Periferia

2.3. Local

A coleta de dados foi realizada em 17 escolas municipais de Ensino Fundamental I, de dois diferentes municípios do interior paulista, sendo que quatro escolas pertenciam ao Município A e 13 escolas ao Município B. As escolas se localizavam na *periferia* ou *não periferia*.

2.4. Delineamento

Trata-se de um estudo transversal, de abordagem quantitativa, do tipo descritivo e correlacional.

A presente investigação foi desenvolvida em apenas um momento (avaliação inicial) e em cinco módulos:

- I. Caracterização do repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar das crianças;
- II. Comparação entre as habilidades sociais, os problemas de comportamento e o desempenho escolar considerando o sexo e o ano escolar;
- III. Comparação entre as habilidades sociais, os problemas de comportamento e o desempenho escolar considerando o IDEB escolar (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e a localização das escolas e;
- IV. Verificação das associações entre as habilidades sociais, os problemas de comportamento e o desempenho escolar.
- V. Verificar o efeito de predição do conjunto das variáveis sobre o desempenho escolar.

2.5. Instrumentos e medidas

Variáveis da criança

- *Social Skills Rating System (SSRS-BR)*: versão para professores (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, 2009). Compreende três escalas para o professor avaliar seus alunos quanto a habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica. Nesta versão, o professor avalia cada aluno em termos da frequência de emissão de habilidades sociais (30 itens, divididos em subescalas de responsabilidade/cooperação – FR, asserção – FA, autocontrole – FT, autodefesa – FAD, cooperação com pares – FC); comportamentos problemáticos (18 itens, divididos em duas subescalas de comportamentos externalizantes – CPEX e comportamentos internalizantes – CPINT); e desempenho acadêmico (nove itens), bem como a importância dos itens de habilidades sociais. As escalas de frequência e importância são respondidas com base em três pontos (nunca, algumas vezes e muito frequentemente, no primeiro caso, e não importante, importante e crítico, no segundo). Na escala de competência acadêmica, o professor compara o aluno com as outras crianças da sala, utilizando uma escala de cinco pontos (entre os 10% piores, 20% piores, 40% médios, 20% bons ou entre os 10% ótimos) em leitura, matemática, motivação geral, participação dos pais, funcionamento

intelectual e comportamento geral em classe. Para a escala de competência acadêmica, a análise da consistência interna dos componentes indicou valores de alfa de Cronbach entre 0,73 e 0,92 e correlações significativas item-escore do respectivo componente (entre $r = 0,32$ e $r = 0,75$; $p < 0,01$). Não foi eliminado nenhum item dos componentes, pois todos atingiram o critério mínimo de 0,20 de correlação item-escore do seu respectivo componente. Para a escala global, a análise da consistência interna produziu valor um alfa de 0,94, bem como correlações significativas item-escore total (entre $r = 0,37$ e $r = 0,71$; $p < 0,01$); nenhum item eliminado) e entre os escores das subescalas (de $r = 0,52$ a $r = 0,81$; $p < 0,01$). A análise da estabilidade temporal revelou uma correlação positiva significativa entre os escores de teste e reteste da escala global ($r = 0,71$; $p < 0,001$) e das subescalas componentes (entre $r = 0,49$ e $r = 0,77$; $p < 0,001$).

- *Teste de Desempenho Escolar – TDE* (Stein, 1994): O TDE é um instrumento psicométrico de aplicação individual que avalia de forma ampla as capacidades fundamentais para o desempenho escolar em três áreas específicas: 1) leitura – reconhecimento de palavras isoladas do contexto, 2) escrita - escrita do nome próprio e de palavras contextualizadas, apresentadas sob a forma de ditado e 3) aritmética - solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por escrito. Ele foi concebido e normatizado com o objetivo de avaliar escolares de 1ª a 6ª séries do Ensino Fundamental. Cada um dos subtestes apresenta uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade que são apresentados à criança independentemente de sua série. A aplicação do subteste é interrompida pelo aplicador assim que os itens apresentados forem muito difíceis de serem resolvidos (Stein, 1994). O manual fornece normas para classificação do desempenho da criança em relação à idade e à série escolar em que se encontra. Estudos de validade de conteúdo e análises de consistência interna de cada subteste mostraram propriedades psicométricas satisfatórias (Escrita $\alpha=0,94$; Aritmética $\alpha=0,93$; Leitura $\alpha=0,98$, Total $\alpha=0,98$). O escore bruto de cada subteste e o escore bruto total pode ser convertido na classificação de superior, médio e inferior para cada série escolar. Neste estudo, para avaliação do desempenho escolar, o TDE foi aplicado apenas para os participantes do Município A e foram utilizados para análise somente os resultados referentes aos subtestes de leitura e escrita, bem como o escore total considerando apenas estas duas variáveis.

- *Provinha Brasil de 2010* (Brasil, 2010): avaliação elaborada pelo Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP tem por objetivo diagnosticar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas

brasileiras. Conforme a existência de diferentes regimes adotados nas escolas, participam da Provinha Brasil os alunos que estão: no 2º ano em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de nove anos; na 2ª série em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de oito anos e não possuir um ano anterior à 1ª série dedicado à alfabetização; na 1ª série em escolas onde o ensino fundamental tem duração de oito anos e possui um ano destinado à alfabetização, anterior a essa série, como classes de alfabetização ou o último ano da educação infantil dedicado ao início do processo de alfabetização. A Provinha Brasil é composta por um exemplo (de questão) que objetiva instruir os alunos sobre como deverão responder as demais questões, sendo um total de 24 questões de múltipla escolha. As questões estão dispostas em ordem crescente de exigência de habilidades e podem ser de três tipos: Tipo 1- questões cujos comandos e alternativas precisam ser totalmente lidos pelo aplicador; Tipo 2- questões nas quais o aplicador lê apenas os comandos e; Tipo 3- questões em que o aplicador lê apenas a orientação inicial para avisar aos alunos que terão que ler sozinhos o texto, os enunciados e as alternativas. Neste estudo, foi utilizada a mesma prova para avaliar a alfabetização de alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, visto que essa inclui questões de menor e maior complexidade de conteúdo esperadas serem resolvidas por alunos desses anos. Todas as avaliações foram cotadas considerando os escores brutos obtidos.

Convém destacar que a avaliação para os alunos do 3º ano foi ampliada, totalizando 29 questões (sendo 24 questões da versão original da Provinha Brasil somadas com mais cinco questões). Isso se mostrou importante, uma vez que possibilitou incluir na Provinha Brasil questões que fossem adequadas ao 3º ano, de modo que os alunos já alfabetizados tivessem seus possíveis avanços identificados pela avaliação. Sendo assim, para efeito de análise e comparação entre os resultados obtidos pelas crianças na Prova Brasil ou Provinha Brasil, foram definidos três grupos, divididos com base nas semelhanças entre as avaliações aplicadas: 1º grupo: 1º e 2º ano – *Provinha Brasil*; 2º grupo: 3º ano – *Provinha Brasil expandida*; e 3º grupo: 4º e 5º ano – *Prova Brasil*.

- *Prova Brasil de 2007 (Brasil, 2007)*: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil (elaborada pelo INEP), tem como objetivo fazer um diagnóstico do sistema educacional brasileiro. A Prova Brasil fornece o nível de desempenho acadêmico dos estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras e avalia habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas). Neste estudo foi utilizada apenas a prova que avalia habilidades em Língua Portuguesa, a qual é composta por um total de 22 questões de múltipla escolha, sendo

essas questões dispostas em ordem crescente de exigência. Utilizou-se essa mesma prova para avaliar a alfabetização dos alunos do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental, visto que inclui questões de menor complexidade de conteúdo esperadas para serem resolvidas por alunos de 4º ano. Todas as avaliações foram cotadas considerando os escores brutos obtidos.

Variáveis da escola:

- *Localização da escola*: é uma variável de natureza categórica e o critério de definição, neste estudo, baseou-se na proximidade ao centro da cidade. Assim, em termos de análise, adotou-se a divisão entre escolas *não periféricas*, quando localizadas no centro da cidade ou entre o centro e a periferia (bairros no entorno do centro), e *periféricas*, quando afastadas em relação ao centro da cidade.

- *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*: índice criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no ano de 2007. O IDEB é o indicador de qualidade desenvolvido para avaliar a educação oferecida no país e em cada unidade da federação, município e escola pública. Ele serve também para acompanhar a melhoria da qualidade educacional segundo metas preestabelecidas (Alves & Soares, 2013). Seu cálculo é baseado no índice de aprovação escolar, obtido através do Censo Escolar, e o desempenho médio dos alunos nas avaliações promovidas pelo instituto (no caso de escolas estaduais, o SAEB; para as municipais, a Prova Brasil). É meta do INEP que todas as escolas brasileiras, até o ano de 2022, obtenham média igual ou acima de 6 pontos no IDEB, o que indicaria um sistema educacional comparável aos de países desenvolvidos (Brasil, INEP, 2012). Com base nisso, neste estudo, as escolas foram divididas em dois grupos, baseados em dois critérios: *IDEB menor que 6,0* e *IDEB maior ou igual a 6*. Os dados referentes aos índices dos anos de 2013 (Município A) e de 2015 (Município B) foram extraídos do site do INEP.

2.6. Procedimento de coleta de dados

Os dados foram coletados conforme o percurso descrito a seguir.

Inicialmente, foi enviada a cada instituição de ensino uma carta convidando diretoras e coordenadoras para comparecerem a uma reunião geral em que o projeto seria apresentado. Na oportunidade, foi solicitado a elas que repassassem as informações aos professores de suas escolas. Posteriormente, foi agendada uma reunião com as professoras cujo objetivo foi detalhar

o projeto maior ao qual este está ligado, além de realizar o convite formal. Às professoras interessadas em participar do projeto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue e preenchido. As professoras foram, então, orientadas a convocarem uma reunião para os pais/responsáveis de todos os alunos, com o objetivo de apresentarem o projeto e realizarem o convite para a participação. Cabe destacar que tanto a responsável por esta pesquisa como os demais membros do Laboratório de Psicologia da Educação e Escolar (LAPEES) participaram dessas reuniões. Frente ao interesse e consentimento dos pais, foi apresentado e preenchido o TCLE. Aos pais que não compareceram, foi enviado através do aluno um bilhete fazendo o convite e duas cópias do TCLE, informando que possíveis dúvidas poderiam ser sanadas com a pesquisadora em dias e horários previamente agendados na escola.

Em seguida, foi agendado com cada professora o dia para ser realizada a avaliação de desempenho escolar dos alunos. Nas escolas onde foi aplicado o TDE (Município A), a pesquisadora e outras psicólogas participantes do LAPEES realizaram a avaliação de cada criança em dias previamente agendados com as professoras. Já nas escolas onde foram aplicadas a Provinha Brasil ou a Prova Brasil (Município B), o material foi entregue pela pesquisadora ou outras pesquisadoras membros do LAPEES dias antes da avaliação e foi explicado aos professores como proceder. Destaca-se que nos dias de aplicação dos instrumentos sempre havia, pelo menos, um membro do laboratório nas escolas dando suporte à aplicação. Ao término da aplicação das avaliações de desempenho escolar, foram dadas orientações a cada professora sobre como responder ao SSRS-BR. Este instrumento visa a avaliar as habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica dos alunos. As professoras responderam o SSRS-BR durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), o que já havia sido acordado previamente com as secretarias municipais de ensino de ambos os municípios.

Cabe ressaltar que a escolha da Provinha Brasil e da Prova Brasil para avaliação do desempenho escolar dos alunos se deu por considerar ser uma modalidade de avaliação com maior validade ecológica, visto que as crianças são submetidas anualmente a essas provas. Foram escolhidas provas de anos anteriores após consulta nos modelos dos dez últimos anos; os anos escolhidos foram avaliados como mais próximos aos conteúdos das últimas provas aplicadas no ano de 2014. Vale lembrar que apenas os participantes do Município B foram avaliados em relação ao desempenho escolar utilizando a Provinha Brasil (aplicada para os alunos do 1º e do 2º ano) e a Prova Brasil (aplicada para os alunos do 4º e do 5º ano); para os participantes do Município A foi utilizado o Teste de Desempenho Escolar (TDE).

As 17 escolas participantes deste estudo foram classificadas conforme sua localização no município: *não periféricas* e *periféricas*. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de cada escola referente aos anos de 2013 para o Município A e de 2015 para o Município B foi obtido através de consulta ao site do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. A localização da escola e o IDEB constituem as chamadas *variáveis da escola*.

Este estudo utilizou apenas os dados referentes à etapa de avaliação inicial (1º momento). Essas avaliações foram realizadas, em média, ao final do primeiro trimestre do ano da coleta, ou seja, em torno de março de 2013/2014 no Município A, e março de 2015, no Município B. Considera-se este período de tempo adequado para as professoras observarem os comportamentos, habilidades e competências de seus alunos, bem como interagirem com eles, em um primeiro momento, a fim de avaliá-los com maior acurácia possível. De forma semelhante, a ideia de avaliar o desempenho escolar das crianças no início do ano é justamente investigar o repertório de entrada desses alunos, tentando minimizar a influência atual da aprendizagem de novos conteúdos do ano letivo em curso, que tendem a impactar na avaliação de desempenho e, ao mesmo tempo, investigar o papel da escola no processo de ensino-aprendizagem, considerando que é esperada uma evolução no desempenho escolar ao longo dos anos.

Por fim, foi construído um banco de dados constituído pelas avaliações realizadas com o auxílio de diferentes instrumentos em ambos os municípios. Para tanto, foram localizados os protocolos originais, cotados e transpostos em planilhas do Excel para posterior análise utilizando o programa estatístico *SPSS* – versão 20.0.

É importante ressaltar que, desde o início do contato com as escolas, a pesquisadora, sua orientadora e demais membros do LAPEES passaram a frequentar as instituições de forma a se ambientar no contexto com o objetivo de observar as relações e buscar inferir se os instrumentos avaliavam o que se pretendia. Com isso, buscou-se uma inserção ecológica de forma a vivenciar o contexto.

2.7. Considerações éticas

Este estudo atende às normas da Resolução nº 196/96, do CONEP, e ao disposto na Resolução nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP (Processo CEP-FFCLRP nº 57785916.1.0000.5407.), conforme consta no ANEXO A.

Cabe destacar que a pesquisadora responsável por este estudo obteve dispensa do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), tendo em vista a utilização do banco de dados do LAPEES referente ao projeto "*Programa de desenvolvimento de habilidades de solução de problemas interpessoais em crianças*", por se tratar de um recorte deste projeto maior. Na ocasião da coleta de dados, todos os participantes (pais e/ou responsáveis legais pela criança e professores) preencheram o TCLE compatível com a sua condição. Dessa forma, a pesquisadora obteve dispensa da elaboração do TCLE, visto que o mesmo já foi devidamente elaborado e aplicado na amostra que compõe este estudo. Sendo assim, não será anexado ao final deste manuscrito. Ressalta-se que os TCLE encontram-se devidamente armazenados e estão sob responsabilidade da pesquisadora.

Conforme previsto, os resultados das análises foram apresentados aos participantes através de palestras e treinamentos para o desenvolvimento das habilidades sociais no ambiente escolar.

2.8. *Procedimento de análise*

Para a análise dos dados, os protocolos de resposta de cada instrumento foram cotados de acordo com as proposições de cada técnica. Os resultados obtidos foram transpostos para planilhas do programa estatístico *Statistical Package for the Social Science – SPSS*, versão 20.0. Os escores globais e por escalas dos instrumentos foram submetidos a análises estatísticas descritivas, correlacionais e comparativas.

2.8.1. *Cotação dos protocolos de resposta*

Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais – versão para professores

Aos itens da escala de Habilidades Sociais e Comportamentos Problemáticos foi atribuído 0 quando assinalado “Nunca”, 1 para “Algumas vezes” e 2 para “Muito Frequente”. Em seguida, calculou-se o escore de seus componentes: Responsabilidade e Cooperação (15 itens), Aserção Positiva (nove itens), Autocontrole (nove itens), Autodefesa (três itens) e Cooperação com Pares (quatro itens). Para os Comportamentos Problemáticos calcularam-se os escores dos componentes Externalizante (13 itens) e Internalizante (seis itens). Para a escala de Competência Acadêmica atribuiu-se a cada item o valor 1, para avaliação “10% piores”, 2 para “20% piores”, 3 para “40% médios”, 4 para “20% bons” e 5 para “10% ótimos”. A

pontuação máxima nessa escala é de 45 pontos. O escore total foi obtido somando-se a pontuação de todos os itens.

Provinha Brasil

Composta por 24 questões de múltipla escolha, cada acerto deve corresponder a um ponto. O total do instrumento é obtido com a soma dos itens que a criança acertou, variando entre zero e 24 pontos. Conforme o número de acertos, a criança é classificada em níveis, que variam de um a cinco, representando um conjunto de habilidades em relação à leitura e escrita. Todas as avaliações foram cotadas considerando os escores brutos obtidos.

Para o 3º ano, foi aplicada a versão original da Provinha Brasil, acrescida de cinco questões, totalizando 29 questões em que cada acerto correspondia a um ponto.

Prova Brasil

Composta por quatro blocos de questões de múltipla escolha, sendo dois blocos com questões de Matemática e dois blocos com questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura. Cada bloco conta com 11 questões. No presente estudo, foi aplicada somente a parte referente à Língua Portuguesa, totalizando 22 questões, sendo que cada acerto corresponde a um ponto. Assim, o total do instrumento é obtido com a soma dos itens que a criança acertou, variando entre zero e 22 pontos. Todas as avaliações foram cotadas considerando os escores brutos obtidos.

Teste de Desempenho Escolar

O subteste de Leitura apresenta 70 palavras, sendo que a cada acerto é atribuído um (1) ponto, podendo a criança chegar a 70 pontos. O subteste de Escrita pode somar até 35 pontos, sendo 34 pontos referentes ao ditado de palavras e um (1) ponto atribuído se a criança escrevesse seu próprio nome corretamente. Por fim, com o subteste de Aritmética é possível à criança obter até 38 pontos. No entanto, conforme mencionado na descrição dos instrumentos, o subteste de Aritmética foi desconsiderado neste estudo. Sendo assim, foram somados apenas os escores brutos dos subtestes de Leitura e Escrita (denominado neste estudo de TDE Total) para resultar no escore bruto total, o qual foi de 105 pontos, representando o máximo que a criança poderia obter neste teste.

2.8.2. Análise dos resultados

Inicialmente, foi verificada a normalidade da distribuição dos dados gerados pelos instrumentos, considerando que variáveis com valores de curtose até 7 e simetria até 3, cumpriram tal pressuposto, conforme sugere Kline (2005, *apud* Marôco, 2011). Todas as variáveis deste estudo atenderam a este critério, exceto: Comportamentos Internalizantes (subescala de Comportamentos Problemáticos do SRSS-BR), Escrita, Leitura e Total de Escrita e Leitura (subescalas e escala do Teste de Desempenho Escolar), por ocasião das comparações feitas considerando os anos escolares (1º ao 5º ano).

Feito isso, foram obtidas as estatísticas descritivas para a amostra total e para os diferentes grupos constituídos (sexo, ano escolar, município, IDEB e localização da escola), como média e desvio-padrão. O teste do *Qui-quadrado* foi utilizado para verificar diferenças na distribuição do número de participantes em variáveis categóricas, como localização da escola e IDEB.

As associações foram obtidas a partir da correlação de Pearson, considerando como fracas aquelas cujo coeficiente foi menor que 0,30, moderada, com r entre 0,30 e 0,69, fortes com r acima de 0,70 (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009). As comparações cujas variáveis atenderam ao pressuposto para análises paramétricas foram realizadas com o teste t de *Student*, para comparar dois grupos, ou ANOVA – *One way*, para três grupos. Para as variáveis que não cumpriram os pressupostos, foram utilizados os testes não paramétricos de Man-Whitney e Kruskal-Wallis.

Para a avaliação da magnitude das diferenças, considerou-se o efeito como pequeno quando $\eta^2_p \leq 0,05$ e $d \leq 0,2$; médio, quando η^2_p variou de 0,051 a 0,25 e d entre 0,2 e 0,5; elevado para η^2_p entre 0,26 e 0,50 e d entre 0,50 e 1; muito elevado quando $\eta^2_p > 0,50$ e $d > 1$ (Cohen, 1992; Marôco, 2011).

Para verificar o efeito preditivo, foi utilizada a análise de regressão linear, que de acordo com Marôco, (2011) é utilizada para modelar relações entre variáveis e predizer o valor de uma variável dependente a partir de um conjunto de variáveis independentes, ou preditoras. O SPSS fornece diferentes Métodos de Regressão que se referem a entrada dos dados que podem diferenciar a o modelo final. Para este estudo utilizou-se o Método ENTER (entrada forçada), método em que todas as variáveis independentes entram de uma só vez (ao mesmo tempo) na equação de regressão múltipla. Analisa-se a contribuição de cada VI na equação, em termos do quanto cada uma delas acrescenta de explicação da VD (Abbad, Neiva & Tróccoli, 2011).

No caso do presente estudo, os modelos foram compostos por mais de uma variável independente ou preditora, sendo então chamado de Análise de Regressão Linear Múltipla – ARLM. São pressupostos da ARLM, de acordo com Marôco (2011): a) que as variáveis sejam métricas. No caso de variável não métrica ou categórica substitui-se por variáveis *dummy*, onde se codifica 0 (ausência de um atributo) ou 1 (presença de um atributo). Neste estudo, foram transformadas em *dummy* as variáveis sexo (0=menino e 1=menina), localização da escola (0= não periferia e 1= periferia) e IDEB (0= IDEB > 6 e 1= IDEB ≥ 6), b) que as variáveis preditoras sejam independentes, ou seja, não apresentem multicolinearidade entre elas. A ausência de multicolinearidade foi estabelecida para valores de VIF (*Variance Inflation Factor*) não superiores a cinco e valores de Tolerância próximos a 1, e c) que a covariância entre as variáveis aleatórias residuais seja nula, o que pode ser comprovado através do teste *Durbin-Watson*, o qual deve ter valores próximos a 2. Todas as variáveis atenderam a tais pressupostos.

Para todas as análises o nível de confiança foi de 95%.

3. RESULTADOS

A ordem de apresentação dos resultados seguirá a ordem proposta pelos objetivos da pesquisa. Sendo assim, os resultados serão apresentados da seguinte maneira:

1. Análises de comparação entre:
 - a. sexos;
 - b. municípios;
 - c. anos escolares;
 - d. sexos considerando cada ano escolar;
2. Análises de correlação;
3. Análises de comparação considerando as variáveis da escola:
 - a. classificações dos IDEBs;
 - b. categorias de localização das escolas;
4. Análises de regressão.

Tabela 4

Comparações entre Meninos e Meninas em Relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar

	Sexo		$t_{(gl)}$	d
	Meninos	Meninas		
	$n = 443$	$n = 390$		
	Média (DP)	Média (DP)		
Habilidades sociais	34,98 (12,26)	40,39 (10,84)	-6,77*** (831)	-0,47
Responsabilidade e cooperação	19,26 (6,89)	22,55 (6,07)	-7,32*** (831)	-0,51
Assertão positiva	9,47 (4,35)	10,72 (4,30)	-4,19*** (831)	-0,29
Autocontrole	10,75 (4,19)	12,31 (3,88)	-5,54*** (831)	-0,39
Autodefesa	2,82 (1,81)	3,12 (1,77)	-2,42* (831)	-0,17
Cooperação com pares	3,65 (2,04)	4,39 (1,92)	-5,39*** (831)	-0,37
Comportamentos problemáticos	11,76 (8,47)	8,54 (7,49)	5,82*** (831)	0,40
Comportamentos externalizantes	8,74 (7,28)	5,90 (6,22)	6,06*** (831)	0,42
Comportamentos internalizantes	3,66 (3,01)	3,11 (2,78)	2,70** (831)	0,19
Competência acadêmica	27,63 (10,68)	30,85 (9,49)	-4,58*** (831)	-0,32
TDE Escrita ¹	12,02 (10,20)	13,69 (11,00)	-1,60 (831)	-0,16
TDE Leitura ¹	38,93 (27,54)	41,12 (28,30)	-0,80 (831)	-0,08
TDE Total ¹	50,96 (36,43)	54,81 (37,90)	-1,06 (831)	-0,10
PB 1º e 2º ano ²	16,11 (5,29)	15,75 (5,66)	0,47 (204)	0,07
PB 3º ano ³	20,48 (3,69)	19,19 (5,26)	1,44 (99)	0,28
PB 4º e 5º ano ⁴	10,97 (4,49)	12,11 (4,92)	-1,18 (96)	-0,24

Nota: ¹ $n_{\text{meninos}} = 214$, $n_{\text{meninas}} = 204$; ² $n_{\text{meninos}} = 110$, $n_{\text{meninas}} = 96$; ³ $n_{\text{meninos}} = 54$, $n_{\text{meninas}} = 47$; ⁴ $n_{\text{meninos}} = 60$, $n_{\text{meninas}} = 35$.

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

A Tabela 4 apresenta as comparações entre meninos e meninas em relação às habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho escolar e competência acadêmica, sendo utilizado para tal finalidade o Teste *t-Student*.

Em relação às habilidades sociais totais, é possível observar que houve diferença estatisticamente significativa entre as médias e tamanho de efeito médio, sendo que as meninas apresentaram desempenho superior aos meninos. Nas demais subescalas de habilidades sociais as meninas também apresentaram médias superiores em relação aos meninos em todas as subescalas, com diferença significativa, indicando maior repertório de habilidades sociais por parte das meninas: responsabilidade e cooperação, asserção positiva, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares.

Na escala de comportamentos problemáticos, os meninos apresentaram médias superiores em relação às meninas, com diferença estatisticamente significativa, o que indica maior emissão de problemas de comportamento por parte dos meninos. Essa tendência também foi confirmada para as subescalas de comportamentos problemáticos, pois os meninos obtiveram médias maiores em comparação às meninas e houve diferença significativa: comportamentos externalizantes e comportamentos internalizantes. Os resultados apontam que, além de apresentarem mais problemas de comportamento em comparação às meninas da amostra, os meninos desse estudo também externalizam e internalizam mais do que elas.

Já em relação à competência acadêmica avaliada pelas professoras por meio do SRSS, as meninas obtiveram médias superiores em comparação aos meninos, com diferença significativa. De acordo com a análise do TDE, avaliação direta para medir o desempenho escolar, não foram verificadas diferenças significativas entre os sexos. A avaliação de desempenho realizada por meio da Provinha Brasil ou Prova Brasil também não revelou diferença estatisticamente significativa entre os grupos.

Tabela 5

Comparações entre os Municípios em Relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica

	Município		$t_{(831)}$	d
	Município A	Município B		
	$n = 418$	$n = 415$		
	Média (DP)	Média (DP)		
Habilidades sociais	38,24 (12,08)	36,78 (11,72)	1,77	0,12
Responsabilidade e cooperação	20,84 (6,98)	20,76 (6,45)	0,17	0,01
continua...				

... continuação

	Município		$t_{(831)}$	d
	Município A	Município B		
	$n = 418$	$n = 415$		
	Média (DP)	Média (DP)		
Assertão positiva	10,32 (4,46)	9,78 (4,27)	1,78	0,12
Autocontrole	11,83 (4,19)	11,12 (4,02)	2,49*	0,17
Autodefesa	3,09 (1,84)	2,83 (1,75)	2,11*	0,14
Cooperação com pares	3,98 (2,00)	4,02 (2,03)	-0,27	-0,02
Comportamentos problemáticos	10,39 (8,18)	10,12 (8,19)	0,49	0,03
Comportamentos externalizantes	7,30 (6,87)	7,53 (7,04)	-0,47	-0,03
Comportamentos internalizantes	3,62 (2,94)	3,18 (2,88)	2,20*	0,15
Competência acadêmica	29,32 (10,26)	28,95 (10,27)	0,53	0,04

Nota: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

A Tabela 5 apresenta as comparações entre os municípios em relação às habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica.

É possível observar que o Município A apresentou maiores médias em relação ao Município B, com diferença significativa em duas subescalas de habilidades sociais e tamanho de efeito pequeno: autocontrole e autodefesa. O mesmo ocorreu na subescala de comportamentos internalizantes, na qual os alunos do Município A apresentaram maiores problemas de internalização do que o Município B.

Tabela 6

Médias, Desvio Padrão e Valor da Estatística F da ANOVA – Oneway e Kruskal-Wallis Considerando Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica nos Diferentes Anos Escolares

Variáveis	Ano										F	η²
	1° ano		2° ano		3° ano		4° ano		5° ano			
	n = 138		n = 179		n = 250		n = 109		n = 157			
	Média	(DP)	Média	(DP)	Média	(DP)	Média	(DP)	Média	(DP)		
Habilidades sociais	38,12	(11,65)	38,46	(11,30)	36,60	(12,63)	38,25	(13,32)	36,84	(10,55)	0,97	0,005
Responsabilidade e cooperação	21,33	(6,31)	21,64	(6,34)	20,13	(7,16)	20,42	(7,66)	20,69	(5,93)	1,64	0,008
Assertção positiva	10,49 _{ab}	(4,64)	9,93 _{ab}	(4,31)	10,07 _{ab}	(4,24)	10,83 _b	(4,96)	9,25 _a	(3,84)	2,61*	0,01
Autocontrole	11,24	(3,96)	11,98	(3,77)	11,07	(4,28)	11,76	(4,59)	11,57	(4,00)	1,55	0,007
Autodefesa	2,97	(1,87)	2,84	(1,79)	2,93	(1,73)	3,36	(1,94)	2,85	(1,72)	1,72	0,008
Cooperação com pares	4,49 _a	(2,03)	4,13 _{ab}	(2,09)	3,75 _b	(1,94)	4,14 _{ab}	(2,25)	3,71 _b	(1,76)	4,16**	0,02
Comportamentos problemáticos	10,65 _{ab}	(7,86)	8,43 _a	(6,95)	11,05 _b	(9,00)	12,09 _b	(9,99)	9,45 _{ab}	(6,42)	4,74**	0,02
Comportamentos externalizantes	7,91 _{ab}	(7,11)	6,15 _a	(5,82)	8,16 _b	(7,30)	8,30 _b	(8,71)	6,60 _{ab}	(5,73)	3,41**	0,01
Comportamentos internalizantes¹	3,46 _{bc}	(2,72)	2,80 _a	(2,76)	3,44 _b	(3,15)	4,37 _c	(3,18)	3,29 _b	(2,49)	18,94**	0,02
Competência acadêmica	28,87	(11,51)	29,41	(9,88)	29,40	(10,85)	28,55	(9,80)	29,05	(8,90)	0,19	0,001

Nota: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

Letras diferentes indicam diferenças significativas na comparação entre os pares de médias (*Post-hoc*).

¹O valor da estatística para as variáveis é referente à estatística do teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* (estatística *H*).

A Tabela 6 apresenta médias, desvio padrão e valor da estatística F da ANOVA – *Oneway* e *Kruskall-Wallis*, considerando as variáveis de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica. A estatística do teste não paramétrico de *Kruskall-Wallis* foi utilizada para a variável comportamentos internalizantes, considerando que esta variável não atendeu ao pressuposto dos valores de *Curtose* e de *Simetria* (que indicam distribuição próxima à normal) para comparação entre os anos escolares. Para análise das demais variáveis, foi utilizada a estatística F da ANOVA – *Oneway*.

As estatísticas F das ANOVAS mostraram diferenças significativas entre as médias dos anos para as variáveis: cooperação com pares, comportamentos problemáticos, comportamentos externalizantes, comportamentos internalizantes e diferença marginalmente significativa para a variável asserção positiva.

Tabela 7

Médias, Desvio Padrão e Valor da Estatística de Kruskal-Wallis, Considerando o TDE nos Diferentes Anos Escolares

Variáveis	Ano					<i>H</i>	η^2
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano		
	<i>n</i> = 34	<i>n</i> = 73	<i>n</i> = 148	<i>n</i> = 79	<i>n</i> = 84		
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)		
TDE Escrita ^{1,2}	1,00 _a (0,65)	6,56 _b (7,43)	10,93 _c (8,78)	16,05 _d (9,97)	23,40 _e (8,21)	162,38***	0,39
TDE Leitura ^{1,2}	0,76 _a (3,10)	24,10 _b (25,95)	36,12 _c (26,23)	54,53 _d (20,18)	62,88 _e (10,54)	177,22***	0,41
TDE Total ^{1,2}	1,76 _a (3,64)	30,66 _b (32,40)	47,05 _c (33,63)	70,58 _d (27,71)	86,29 _e (17,42)	188,76***	0,43

Nota: ****p* < 0,001

Letras diferentes indicam diferenças significativas na comparação entre os pares de médias (*Post-hoc*).

¹O valor da estatística para as variáveis é referente à estatística do teste não paramétrico de *Kruskall-Wallis* (estatística *H*).

²*N* = 418.

A Tabela 7 apresenta médias, desvio padrão e valor da estatística de *Kruskall-Wallis*, considerando o desempenho escolar avaliado pelo TDE nos diferentes anos escolares. A estatística do teste não paramétrico de *Kruskall-Wallis* foi utilizada para as variáveis TDE Escrita, TDE Leitura e TDE Total, considerando que estas variáveis não

atenderam ao pressuposto dos valores de *Curtose* e de *Simetria* (que indicam distribuição próxima à normal) para comparação entre os anos escolares.

Os dados apresentados mostraram diferenças significativas entre as médias dos anos para as variáveis TDE Escrita, TDE Leitura e TDE Total e tamanho de efeito médio.

Tabela 8

Comparações entre os Anos Escolares em Relação ao Desempenho Escolar Avaliado pela Provinha Brasil e pela Prova Brasil

Avaliação	Ano (n)	Média (DP)	t	d
Provinha Brasil	1º ano (100)	12,99 (5,20)	-8,79***	-1,23
	2º ano (106)	18,73 (4,06)		
Prova Brasil	4º ano (26)	8,81 (3,20)	-4,19***	-0,87
	5º ano (72)	12,35 (4,77)		

Nota: Para o 3º ano, foi utilizada uma avaliação de desempenho com características próprias, portanto, não foi possível compará-lo com os demais anos.

*** $p < 0,001$

A Tabela 8 apresenta médias, desvio-padrão e valor da estatística *t* para o desempenho escolar avaliado pela Provinha Brasil, aplicada para os alunos do 1º e 2º ano e pela Prova Brasil, aplicada para os alunos do 4º e 5º ano.

É possível verificar que houve aumento significativo entre as médias na comparação entre 1º e 2º ano. Entre o 4º e o 5º ano também observou-se diferença significativa entre as médias das avaliações, com tamanho de efeito elevado e muito elevado.

Tabela 9

Resumo dos Resultados da ANOVA – Oneway e Kruskal-Wallis entre os Diferentes Anos Escolares para as Variáveis do Estudo Considerando as Diferenças e Igualdades

Variável	Post-hoc* – Diferenças	Igualdades
Asserção positiva	4° > 5°	1° = 2°, 1° = 3°, 1° = 4°, 1° = 5° 2° = 1°, 2° = 3°, 2° = 4°, 2° = 5° 3° = 1°, 3° = 2°, 3° = 4°, 3° = 5° 4° = 1°, 4° = 2°, 4° = 3° 5° = 1°, 5° = 2°, 5° = 3°
Cooperação com pares	1° > 3°, 1° > 5°	1° = 2°, 1° = 4° 2° = 1°, 2° = 3°, 2° = 4°, 2° = 5° 3° = 2°, 3° = 4°, 3° = 5° 4° = 1°, 4° = 2°, 4° = 3°, 4° = 5° 5° = 2°, 5° = 3°, 5° = 4°
Comportamentos problemáticos	2° < 3°, 2° < 4°	1° = 2°, 1° = 3°, 1° = 4°, 1° = 5° 2° = 1°, 2° = 5° 3° = 1°, 3° = 4°, 3° = 5° 4° = 1°, 4° = 3°, 4° = 5° 5° = 1°, 5° = 2°, 5° = 3°, 5° = 4°
Comportamentos externalizantes	2° < 3°, 2° < 4°	1° = 2°, 1° = 3°, 1° = 4°, 1° = 5° 2° = 1°, 2° = 5° 3° = 1°, 3° = 4°, 3° = 5° 4° = 1°, 4° = 2°, 4° = 3°, 4° = 5° 5° = 1°, 5° = 2°, 5° = 3°, 5° = 4°
Comportamentos internalizantes	1° > 2°, 2° < 3°, 2° < 4°, 2° < 5°, 3° < 4°, 4° > 5°	1° = 3°, 1° = 4°, 1° = 5° 3° = 1°, 3° = 5° 4° = 1° 5° = 1°, 5° = 3°
TDE Escrita	1° < 2° < 3° < 4° < 5°	
TDE Leitura	1° < 2° < 3° < 4° < 5°	
TDE Total	1° < 2° < 3° < 4° < 5°	

Nota: *Resultados com diferença significativa conforme teste *Post-hoc* de Bonferroni ($p \leq 0,05$)

A Tabela 9 apresenta um resumo dos resultados apresentados nas Tabelas 6 e 7, apenas com as variáveis cuja diferença estatística mostrou-se significativa, de acordo com o teste *Post-hoc* de Bonferroni.

Com base na Tabela 9, as análises de variância revelaram as diferenças encontradas considerando cada ano. Observando a Tabela 6, é possível dizer o 4° ano obteve maior média na subescala de habilidades sociais de asserção positiva do que o 5° ano. Não foram encontradas diferenças significativas entre as médias nos demais anos. Já

na subescala de cooperação com pares, o 1º ano apresentou desempenho superior ao 3º e ao 5º ano, mostrando-se mais habilidoso do que os demais.

Em comportamentos problemáticos, observou-se que o 2º ano apresentou menos problemas quando comparado ao 3º e ao 4º ano. O 2º ano também obteve média inferior nos comportamentos externalizantes em relação ao 3º e ao 4º ano, também com diferença estatística. Nos problemas de comportamento internalizantes, a análise de variância apontou para essa mesma direção. O 2º ano apresentou menores problemas de internalização do que o 1º e o 3º ano, bem como em comparação ao 4º e 5º ano, sendo que o 2º apresentou a menor média entre todos os anos (Tabela 6). O 4º ano, por sua vez, apresentou a maior média de internalização entre todos os anos, com diferença significativa quando comparado ao 3º e ao 5º ano.

Em relação ao desempenho escolar avaliado pelo TDE, descrito na Tabela 7, a análise de variância revelou a mesma tendência tanto para a variável TDE Escrita como para a variável TDE Leitura, estendendo-se, consequentemente, para a variável TDE Total. Em todas elas foram encontradas diferenças significativas entre as médias, indicando desempenho superior do 5º ano em comparação a todos os demais nas habilidades de escrita e leitura. Na realidade, verificou-se aumento progressivo das médias a cada ano superado, sendo que o 5º ano foi melhor que o 4º, que foi melhor que o 3º, que apresentou desempenho superior ao 2º o qual, por sua vez, obteve maior média do que o 1º ano.

Nas Tabelas 10, 11, 12, 13 e 14 serão apresentadas comparações entre sexos ano a ano, realizadas a partir do teste *t-Student* para as variáveis que apresentaram distribuição normal, e do teste *z* de *Mann-Whitney* para as variáveis que não atingiram o critério de normalidade (comportamentos internalizantes, TDE Escrita, TDE Leitura e TDE Total).

Tabela 10

Comparações entre Meninos e Meninas em Relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar no 1º ano

Ano	Sexo		<i>t</i> (<i>gl</i>)	<i>d</i>
1º ano	Meninos	Meninas		
	Média (<i>DP</i>)	Média (<i>DP</i>)		
Habilidades sociais ¹	35,45 (11,93)	40,49 (10,94)	-2,59* (136)	-0,44
Responsabilidade e cooperação ¹	19,68 (6,42)	22,81 (5,87)	-2,99* (136)	-0,51
Assertão positiva ¹	9,97 (4,88)	10,96 (4,40)	-1,25 (136)	-0,21
Autocontrole ¹	10,37 (4,01)	12,01 (3,78)	-2,48* (136)	-0,42
Autodefesa ¹	2,92 (1,87)	3,01 (1,88)	-0,28 (136)	-0,05
Cooperação com pares ¹	4,17 (2,29)	4,77 (1,73)	-1,71 (136)	-0,29
Comportamentos problemáticos ¹	12,68 (8,16)	8,85 (7,16)	2,93* (136)	0,50
Comportamentos externalizantes ¹	9,68 (7,56)	6,33 (6,32)	2,83* (136)	0,48
Comportamentos internalizantes ^{1,4}	3,89 (2,73)	3,08 (2,68)	-1,87 (136)	0,30
Competência acadêmica ¹	26,26 (13,34)	31,19 (9,07)	-2,56* (136)	-0,43
TDE Escrita ^{2, 4}	1,00 (1,05)	1,00 (0,31)	1,11 (32)	0
TDE Leitura ^{2, 4}	1,08 (3,75)	0,59 (2,77)	-0,44 (32)	0,15
TDE Total ^{2, 4}	2,08 (4,72)	1,59 (3,00)	1,11(32)	0,12
Provinha Brasil ³	13,62 (5,34)	12,31 (5,01)	1,26 (98)	0,25

Nota: ¹*n*_{meninos} = 65, *n*_{meninas} = 73; ²*n*_{meninos} = 12, *n*_{meninas} = 22; ³*n*_{meninos} = 52, *n*_{meninas} = 48.

⁴O valor da estatística para as variáveis é referente à estatística do teste não paramétrico de *Mann-Whitney* (estatística *z*).

p* ≤ 0,05; *p* ≤ 0,01; ****p* < 0,001

A Tabela 10 apontou diferença significativa entre meninos e meninas do 1º ano nas variáveis habilidades sociais, responsabilidade/cooperação e competência acadêmica, sendo que as meninas apresentaram maiores médias em relação aos meninos, com tamanho de efeito médio. Em relação aos problemas de comportamento, as meninas também foram melhor avaliadas em comparação aos meninos, apresentando menores

médias, com diferença significativa na escala de comportamentos problemáticos e subescala de comportamentos externalizantes.

Tabela 11

Comparações entre Meninos e Meninas em Relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar no 2º ano

	Ano	Sexo				$t_{(gl)}$	d
	2º ano	Meninos		Meninas			
		Média	(DP)	Média	(DP)		
Habilidades sociais ¹		36,76	(12,30)	40,67	(9,50)	-2,40** (177)	-0,35
Responsabilidade e cooperação ¹		20,39	(6,80)	23,27	(5,31)	-3,18*** (177)	-0,47
Assertção positiva ¹		9,67	(4,41)	10,26	(4,18)	-0,90 (177)	-0,14
Autocontrole ¹		11,72	(3,99)	12,32	(3,45)	-1,07 (177)	-0,16
Autodefesa ¹		2,82	(1,93)	2,86	(1,62)	-0,14 (177)	-0,02
Cooperação com pares ¹		4,07	(2,09)	4,22	(2,10)	-0,47 (177)	-0,07
Comportamentos problemáticos ¹		9,97	(7,34)	6,44	(5,89)	3,57*** (177)	0,53
Comportamentos externalizantes ¹		7,46	(6,19)	4,45	(4,83)	3,65*** (177)	0,54
Comportamentos internalizantes ^{1,4}		3,18	(2,88)	2,31	(2,54)	-2,26* (177)	0,32
Competência acadêmica ¹		27,58	(10,35)	31,77	(8,73)	-2,87* (177)	-0,44
TDE Escrita ^{2, 4}		6,84	(7,14)	6,17	(7,92)	-0,99 (71)	0,08
TDE Leitura ^{2, 4}		26,07	(25,72)	21,27	(26,45)	-0,72 (71)	0,18
TDE Total ^{2, 4}		32,91	(31,51)	27,43	(33,92)	-0,78 (71)	0,17
Provinha Brasil ³		18,34	(4,15)	19,19	(3,94)	0,77 (104)	-0,21

Nota: ¹ $n_{\text{meninos}} = 101$, $n_{\text{meninas}} = 78$; ² $n_{\text{meninos}} = 43$, $n_{\text{meninas}} = 30$; ³ $n_{\text{meninos}} = 58$, $n_{\text{meninas}} = 48$.

⁴O valor da estatística para as variáveis é referente à estatística do teste não paramétrico de *Mann-Whitney* (estatística z).

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

A partir da análise da Tabela 11, é possível notar que houve diferenças significativas entre as médias obtidas por meninos e meninas do 2º ano quanto às

habilidades sociais totais, responsabilidade e cooperação, comportamentos problemáticos, comportamentos externalizantes, comportamento internalizantes e competência acadêmica, sendo que as meninas foram melhor avaliadas quanto às habilidades sociais totais e à competência acadêmica em comparação aos meninos, com tamanho de efeito médio.

Na avaliação de problemas de comportamento, verificou-se diferença significativa na escala e subescala de comportamentos problemáticos (externalizantes e internalizantes) e tamanho de efeito elevado, sendo que os meninos obtiveram maiores médias, indicando maior emissão de problemas de comportamento, segundo avaliação das professoras. Quanto ao desempenho escolar, não foram verificadas diferenças entre os sexos.

Tabela 12

Comparações entre Meninos e Meninas em Relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar no 3º ano

Ano 3º ano	Sexo		$t_{(gl)}$	d
	Meninos	Meninas		
	Média (DP)	Média (DP)		
Habilidades sociais ¹	33,44 (12,76)	40,25 (11,49)	-4,40*** (248)	-0,56
Responsabilidade e cooperação ¹	18,48 (7,22)	22,04 (6,62)	-4,05*** (248)	-0,51
Assertão positiva ¹	9,28 (4,26)	10,97 (4,05)	-3,20** (248)	-0,41
Autocontrole ¹	9,99 (4,08)	12,32 (4,18)	-4,44*** (248)	-0,56
Autodefesa ¹	2,66 (1,77)	3,25 (1,64)	-2,74* (248)	-0,34
Cooperação com pares ¹	3,31 (1,86)	4,26 (1,92)	-3,95*** (248)	-0,50
Comportamentos problemáticos ¹	12,59 (9,00)	9,27 (8,70)	2,96** (248)	0,37
Comportamentos externalizantes ¹	9,51 (7,44)	6,61 (6,83)	3,19** (248)	0,41

... continua

... continuação

Ano 3º ano	Sexo		$t_{(gl)}$	d
	Meninos	Meninas		
	Média (DP)	Média (DP)		
Comportamentos internalizantes ^{1,4}	3,68 (3,22)	3,17 (3,05)	-1,20 (248)	0,16
Competência acadêmica ¹	28,24 (11,03)	30,73 (10,51)	-1,82 (248)	-0,23
TDE Escrita ^{2, 4}	10,34 (8,94)	11,63 (8,60)	0,90 (146)	-0,15
TDE Leitura ^{2, 4}	34,79 (26,94)	37,69 (25,47)	0,41 (146)	-0,11
TDE Total ^{2, 4}	45,13 (34,71)	49,32 (32,42)	0,57 (146)	-0,12
Provinha Brasil ³	20,48 (3,69)	19,19 (5,26)	1,40 (99)	0,28

Nota: ¹ $n_{\text{meninos}} = 134$, $n_{\text{meninas}} = 116$; ² $n_{\text{meninos}} = 80$, $n_{\text{meninas}} = 68$; ³ $n_{\text{meninos}} = 54$, $n_{\text{meninas}} = 47$.

⁴O valor da estatística para as variáveis é referente à estatística do teste não paramétrico de *Mann-Whitney* (estatística z).

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

A Tabela 12 indica que houve diferenças estatisticamente significativas na comparação entre meninos e meninas na escala e subescalas de habilidades sociais (totais, responsabilidade/cooperação, asserção positiva, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares), sendo que as meninas obtiveram melhor desempenho. Na avaliação de comportamentos problemáticos totais e comportamentos externalizantes, verificou-se que as meninas mantiveram melhor avaliação, com diferença estatística.

Em relação ao desempenho escolar, não houve diferenças entre os sexos em ambas as avaliações (TDE e Provinha Brasil).

Tabela 13

Comparações entre Meninos e Meninas em Relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar no 4º ano

Ano 4º ano	Sexo		$t_{(gl)}$	d
	Meninos	Meninas		
	Média (DP)	Média (DP)		
Habilidades sociais ¹	33,63 (13,56)	43,13 (11,24)	-3,97*** (107)	-0,76
Responsabilidade e cooperação ¹	18,09 (7,80)	22,89 (6,74)	-3,43*** (107)	-0,66
Asserção positiva ¹	9,32 (4,89)	12,43 (4,56)	-3,43** (107)	-0,66
Autocontrole ¹	10,39 (4,99)	13,21 (3,65)	-3,38** (107)	-0,64
Autodefesa ¹	2,82 (1,78)	3,92 (1,96)	-3,08** (107)	-0,59
Cooperação com pares ¹	3,34 (2,28)	4,98 (1,91)	-4,06*** (107)	-0,78
Comportamentos problemáticos ¹	14,61 (10,81)	9,43 (8,34)	2,80* (107)	0,54
Comportamentos externalizantes ¹	10,39 (9,51)	6,09 (7,22)	2,67* (107)	0,51
Comportamentos internalizantes ^{1,4}	4,79 (3,32)	3,92 (2,99)	-1,34 (107)	0,27
Competência acadêmica ¹	27,02 (9,19)	30,17 (10,24)	-1,69 (107)	-0,32
TDE Escrita ^{2, 4}	12,74 (9,43)	18,56 (9,72)	2,83** (77)	-0,61
TDE Leitura ^{2, 4}	48,79 (22,80)	58,87 (16,96)	2,76** (77)	-0,50
TDE Total ^{2, 4}	61,53 (30,39)	77,42 (23,61)	2,63** (77)	-0,58
Prova Brasil ³	9,00 (3,35)	8,29 (2,93)	0,50 (24)	0,22

Nota: ¹ $n_{\text{meninos}} = 56$, $n_{\text{meninas}} = 53$; ² $n_{\text{meninos}} = 34$, $n_{\text{meninas}} = 45$; ³ $n_{\text{meninos}} = 19$, $n_{\text{meninas}} = 7$.

⁴O valor da estatística para as variáveis é referente à estatística do teste não paramétrico de *Mann-Whitney* (estatística z).

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

A Tabela 13 apontou diferenças significativas entre as médias na comparação entre meninos e meninas do 4º ano para as variáveis habilidades sociais, responsabilidade/cooperação, asserção positiva, autocontrole, autodefesa, cooperação com pares, comportamentos problemáticos, comportamentos externalizantes, TDE Escrita, TDE Leitura e TDE Total, sendo que as meninas obtiveram médias superiores

aos meninos em todas as variáveis citadas acima, com diferença estatística e tamanho de efeito elevado, exceto comportamentos problemáticos e comportamentos externalizantes, nas quais os meninos apresentaram maiores médias, indicando maior emissão de problemas comportamentais, segundo a avaliação das professoras.

Não houve diferença significativa entre os sexos na avaliação de comportamentos internalizantes, assim como na avaliação de desempenho escolar realizada por meio da Prova Brasil.

Tabela 14

Comparações entre Meninos e Meninas em Relação às Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar no 5º ano

Ano	Sexo		$t_{(gl)}$	d
5º ano	Meninos	Meninas		
	Média (DP)	Média (DP)		
Habilidades sociais ¹	35,79 (10,54)	38,14 (10,48)	-1,39 (155)	-0,22
Responsabilidade e cooperação ¹	19,60 (6,02)	22,04 (5,58)	-2,61** (155)	-0,42
Assertão positiva ¹	9,22 (3,67)	9,29 (4,08)	-0,11 (155)	-0,02
Autocontrole ¹	11,30 (3,95)	11,90 (4,07)	-0,93 (155)	-0,15
Autodefesa ¹	2,98 (1,73)	2,69 (1,71)	1,05 (155)	0,17
Cooperação com pares ¹	3,49 (1,74)	3,97 (1,76)	-1,70 (155)	-0,27
Comportamentos problemáticos ¹	10,05 (6,53)	8,70 (6,25)	1,31 (155)	0,21
Comportamentos externalizantes ¹	7,28 (5,87)	5,74 (5,48)	1,67 (155)	0,27
Comportamentos internalizantes ^{1,4}	3,27 (2,64)	3,32 (2,31)	0,38 (155)	-0,02
Competência acadêmica ¹	28,14 (9,19)	30,19 (8,44)	-1,44 (155)	-0,23

... continua

...continuação

Ano 5º ano	Sexo		$t_{(gl)}$	d
	Meninos	Meninas		
	Média (DP)	Média (DP)		
TDE Escrita ^{2, 4}	22,38 (8,37)	24,59 (7,97)	1,45 (155)	-0,27
TDE Leitura ^{2, 4}	61,24 (13,24)	64,77 (5,75)	1,51 (155)	-0,34
TDE Total ^{2, 4}	83,62 (20,14)	89,36 (13,22)	1,75 (82)	-0,34
Prova Brasil ³	11,88 (4,69)	12,97 (4,89)	-0,96 (70)	-0,23

Nota: ¹ $n_{\text{meninos}} = 87$, $n_{\text{meninas}} = 70$; ² $n_{\text{meninos}} = 45$, $n_{\text{meninas}} = 39$; ³ $n_{\text{meninos}} = 41$, $n_{\text{meninas}} = 31$.

⁴O valor da estatística para as variáveis é referente à estatística do teste não paramétrico de *Mann-Whitney* (estatística z).

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p < 0,001$

A Tabela 14 indica que no 5º ano houve diferença estatisticamente significativa na comparação entre meninos e meninas apenas para a variável responsabilidade/cooperação, sendo que as meninas apresentaram maior média. Não houve diferenças entre os sexos a nível estatístico na avaliação dos problemas de comportamento (totais e subescalas), desempenho escolar (avaliado pelo TDE e pela Prova Brasil) e competência acadêmica.

Tabela 15

Resumo das Variáveis em que Foram Obtidas Diferenças Estatisticamente Significativas Considerando o Sexo da Criança a cada Ano Escolar

Ano escolar	Meninas	Meninos
1º	Habilidades sociais, responsabilidade/cooperação, autocontrole e competência acadêmica	Comportamentos problemáticos e comportamentos externalizantes

continua...

... continuação

Ano escolar	Meninas	Meninos
2º	Habilidades sociais, responsabilidade/cooperação e competência acadêmica	Comportamentos problemáticos, comportamentos externalizantes e comportamentos internalizantes
3º	Habilidades sociais, responsabilidade/cooperação, asserção positiva, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares	Comportamentos problemáticos e comportamentos externalizantes
4º	Habilidades sociais, responsabilidade/cooperação, asserção positiva, autocontrole, autodefesa, cooperação com pares, TDE Escrita, TDE Leitura e TDE Total	Comportamentos problemáticos e comportamentos externalizantes
5º	Responsabilidade/cooperação	-

A análise da Tabela 15 indicou que, de modo geral, as meninas apresentaram vantagem quando avaliadas em relação ao repertório de habilidades sociais; os meninos, por sua vez, foram pior avaliados quanto aos problemas comportamentais, notadamente com foco para a externalização. Em relação aos comportamentos internalizantes, não houve diferença estatística, sugerindo que as diferenças entre os sexos para problemas internalizantes não foram marcadamente estabelecidas para a amostra estudada. Em relação ao desempenho escolar, avaliado de forma direta por meio do TDE e da Provinha Brasil/Prova Brasil, os resultados indicaram que as diferenças não foram significativas entre os sexos.

Tabela 16

Correlações entre as Variáveis Competência Acadêmica, Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Competência acadêmica	-									
2. Habilidades sociais	0,66**	-								
3. Responsabilidade e cooperação	0,69**	0,92**	-							
4. Asserção positiva	0,47**	0,77**	0,55**	-						
5. Autocontrole	0,49**	0,85**	0,81**	0,50**	-					
6. Autodefesa	0,42**	0,70**	0,47**	0,81**	0,50**	-				
7. Cooperação com pares	0,54**	0,77**	0,70**	0,75**	0,53**	0,53**	-			
8. Comportamentos problemáticos	-0,48**	-0,58**	-0,68**	-0,20**	-0,64**	-0,14**	-0,38**	-		
9. Comportamentos externalizantes	-0,41**	-0,52**	-0,65**	-0,09*	-0,63**	-0,04	-0,33**	0,96**	-	
10. Comportamentos internalizantes	-0,42**	-0,45**	-0,44**	-0,38**	-0,36**	-0,30**	-0,31**	0,67**	0,43**	-

Nota: número de participantes (N= 833).

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Considerando a variável competência acadêmica (avaliada pelas professoras por meio do SSRS), observa-se que houve correlações positivas e moderadas entre esta variável e as variáveis ligadas às habilidades sociais: habilidades sociais totais, responsabilidade e cooperação, asserção positiva, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares. Correlações negativas moderadas foram observadas entre competência acadêmica e problemas de comportamento, tanto externalizantes como internalizantes, com coeficiente significativo.

Habilidades sociais totais mostrou correlação positiva e forte com responsabilidade e cooperação, asserção positiva, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares. Correlações negativas e moderadas foram observadas entre habilidades sociais totais e comportamentos problemáticos, comportamentos externalizantes e comportamentos internalizantes.

Responsabilidade e cooperação correlacionou-se de forma positiva e forte com autocontrole e cooperação com pares. Correlações positivas e moderadas foram verificadas entre responsabilidade e cooperação e asserção positiva e autodefesa. Correlações negativas e moderadas foram observadas entre responsabilidade e cooperação e problemas de comportamento.

Asserção positiva obteve correlações positivas e fortes com autodefesa e cooperação com pares. Correlações positivas e moderadas foram verificadas entre asserção e autocontrole e correlação negativa e moderada com comportamentos internalizantes. Entre asserção positiva e comportamentos problemáticos observou-se apenas uma correlação negativa e fraca e entre asserção positiva e comportamentos externalizantes o coeficiente não foi significativo.

Autocontrole esteve correlacionado, de forma positiva e moderada, com autodefesa e cooperação com pares, e de forma negativa e moderada com comportamentos problemáticos. Autodefesa foi correlacionado apenas de forma positiva e moderada com cooperação com pares e de forma negativa e moderada com comportamentos internalizantes. Já cooperação com pares obteve correlações negativas e moderadas com comportamentos problemáticos, tanto externalizantes como internalizantes.

Em relação à variável comportamentos problemáticos, esta foi correlacionada de forma positiva e forte com comportamentos externalizantes. Correlação positiva e moderada foi encontrada entre comportamentos problemáticos e comportamentos internalizantes. Correlação positiva e moderada também foi obtida entre comportamentos externalizantes e internalizantes.

Tabela 17

Correlações entre Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar no Município A.

Variável	Município A		
	TDE ¹		
	Escrita	Leitura	Total
Habilidades sociais	0,29**	0,24**	0,27**
Responsabilidade e cooperação	0,28**	0,26**	0,27**
Assertão positiva	0,20**	0,18**	0,19**
Autocontrole	0,23**	0,19**	0,21**
Autodefesa	0,26**	0,19**	0,22**
Cooperação com pares	0,22**	0,17**	0,19**
Comportamentos problemáticos	-0,14**	-0,16**	-0,16**
Comportamentos externalizantes	-0,15**	-0,16**	-0,16**
Comportamentos internalizantes	-0,04	-0,08	-0,07
Competência acadêmica	0,45**	0,43**	0,45**

Nota: ¹n= 418.

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

A Tabela 17 apresenta as correlações entre as variáveis habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica com as variáveis de desempenho: TDE, Provinha Brasil e Prova Brasil.

Nota-se que, em relação ao TDE (Escrita, Leitura e Total), foram observadas correlações positivas e moderadas com a variável competência acadêmica. Entre o TDE e habilidades sociais totais e subescalas foram encontradas apenas correlações positivas e fracas; e entre TDE e comportamentos problemáticos e externalizantes, correlações negativas e fracas. Com a variável comportamentos internalizantes, também houve associações negativas e fracas, porém os coeficientes não foram significativos.

Tabela 18

Correlações entre Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar no Município B.

Variável	Município B		
	Provinha Brasil e Prova Brasil		
	1º e 2º ano ¹	3º ano ²	4º e 5º ano ³
Habilidades sociais	-0,03	-0,20*	0,28**
Responsabilidade e cooperação	0,10	-0,17	0,28**
Assertão positiva	-0,33	0,52	0,18
Autocontrole	0,71**	-0,22*	0,28**
Autodefesa	0,76**	-0,20*	0,11

continua...

continuação...

Variável	Município B		
	Provinha Brasil e Prova Brasil		
	1º e 2º ano ¹	3º ano ²	4º e 5ºano ³
Cooperação com pares	0,05	-0,008	0,09
Comportamentos problemáticos	-0,07	0,07	-0,28**
Comportamentos externalizantes	0,28	0,07	-0,24*
Comportamentos internalizantes	0,69**	0,06	-0,26*
Competência acadêmica	0,05	-0,20*	0,29**

Nota: ¹n= 206; ²n= 101; ³n= 98.

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

De acordo com a tabela, a Provinha Brasil aplicada no 1º e 2º ano obteve correlações positivas e fortes com autocontrole, autodefesa e comportamentos internalizantes, com coeficiente significativo. Para a Provinha Brasil aplicada no 3º ano, houve correlação positiva e moderada com a variável asserção positiva, porém com coeficiente não significativo. Correlações negativas e fracas foram encontradas entre PB 3º ano e habilidades sociais, autocontrole, autodefesa e competência acadêmica. Para as demais variáveis o coeficiente também não foi significativo.

Para a Prova Brasil aplicada aos alunos do 4º e 5º ano, foram encontradas associações positivas e fracas com habilidades sociais totais, responsabilidade e cooperação, autocontrole e competência acadêmica, e associações negativas e fracas com comportamentos problemáticos, comportamentos externalizantes e internalizantes. Não foram verificadas associações entre PB 4º e 5º ano e habilidades de asserção positiva, autodefesa e cooperação com pares.

As tabelas a seguir apresentarão as comparações entre as variáveis da escola.

Tabela 19

Comparações entre as Diferentes Classificações no IDEB, nas Variáveis Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Prova Brasil

Variáveis	IDEB				<i>t</i> (gl)	<i>d</i>
	Menor que 6,0		Maior ou igual a 6,0			
	M	(DP)	M	(DP)		
Habilidades sociais ¹	37,15	(12,07)	37,55	(11,57)	-0,48 (797)	-0,03
Responsabilidade e cooperação ¹	20,44	(6,93)	21,10	(6,43)	-1,39 (797)	-0,09
Assertção positiva ¹	9,97	(4,43)	9,97	(4,21)	-0,02 (797)	0
Autocontrole ¹	11,45	(4,27)	11,43	(3,91)	0,08 (797)	0
Autodefesa ¹	2,91	(1,83)	2,94	(1,74)	-0,27 (797)	-0,01
Cooperação com pares ¹	3,88	(1,96)	4,05	(2,07)	-1,24 (797)	-0,08
Comportamentos problemáticos ¹	10,51	(8,36)	9,72	(8,01)	1,35 (797)	0,09
Comportamentos externalizantes ²	7,40	(7,01)	7,26	(6,95)	0,28 (797)	0,02
Comportamentos internalizantes ²	3,67	(3,01)	3,01	(2,77)	3,19** (797)	0,23
Competência acadêmica ¹	28,62	(10,42)	29,57	(10,09)	-1,30 (797)	-0,09
PB (3º ano) ³	21,24	(2,85)	19,33	(4,94)	2,42** (99)	0,47
PB (4º e 5º ano) ⁴	11,17	(4,40)	11,51	(4,80)	-0,32 (96)	-0,07

Nota: ¹n_{menor que 6}= 442, n_{maior ou igual a 6}= 357; ²n_{menor que 6}= 439, n_{maior ou igual a 6}= 357; ³n_{menor que 6}= 29, n_{maior ou igual a 6}= 72; ⁴n_{menor que 6}= 29, n_{maior ou igual a 6}= 69.

TDE – não foi possível comparar porque não há no município A escolas com IDEB maior que 6,0.

1º e 2º ano PB - não foi possível comparar porque as escolas dos alunos de 1º e 2º ano apresentaram IDEB maior 6,0.

***p* ≤ 0,01

A Tabela 19 apresenta as comparações entre as classificações de IDEBs (IDEB menor que 6,0 e IDEB maior ou igual a 6,0) em relação às habilidades sociais, problemas de comportamento, competência acadêmica e desempenho escolar avaliado pela Prova Brasil, sendo utilizado para tal finalidade o Teste *t-Student*.

Nota-se que houve diferença significativa entre as médias de IDEB menor que 6,0 e IDEB maior ou igual a 6,0 somente nas variáveis comportamentos internalizantes, sendo que nas escolas onde o IDEB foi menor que 6,0 a média obtida pelos alunos nesta variável foi maior do que nas escolas onde o IDEB foi maior ou igual a 6,0, e na variável PB 3º ano, indicando que a média obtida pelos alunos foi maior nas escolas cujo IDEB foi classificado como menor que 6,0, em relação às escolas cujo IDEB foi maior ou igual a 6,0.

Não houve diferença estatisticamente significativa entre as médias dos grupos para as variáveis: habilidades sociais totais, responsabilidade e cooperação, cooperação com pares, competência acadêmica, comportamentos problemáticos, comportamentos externalizantes e PB 4º e 5º ano.

Tabela 20

Comparações entre as Diferentes Localizações das Escolas, nas Variáveis Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento, Competência Acadêmica e Desempenho Escolar

Variáveis	Localização				<i>t</i> (gl)	<i>d</i>
	Não periferia		Periferia			
	M	(DP)	M	(DP)		
Habilidades sociais ¹	37,68	(11,48)	37,42	(12,15)	0,29 (831)	0,02
Responsabilidade e cooperação ¹	20,51	(6,31)	20,95	(6,92)	-0,91 (831)	-0,06
Asserção positiva ¹	10,84	(4,02)	9,63	(4,49)	3,95 (831)	0,28
Autocontrole ¹	11,20	(3,76)	11,63	(4,30)	-1,48 (831)	-0,11
Autodefesa ¹	3,22	(1,55)	2,82	(1,91)	3,25** (831)	0,22
Cooperação com pares ¹	4,30	(1,91)	3,84	(2,06)	3,17** (831)	0,23
Comportamentos problemáticos ¹	11,36	(8,36)	9,66	(8,03)	2,88** (831)	0,20
Comportamentos externalizantes ¹	8,27	(6,86)	6,95	(6,96)	2,62** (828)	0,19
Comportamentos internalizantes ¹	3,77	(3,08)	3,20	(2,80)	2,62** (828)	0,19
Competência acadêmica ¹	29,71	(9,91)	28,82	(10,44)	1,21 (831)	0,08
TDE Total ²	50,12	(37,59)	54,05	(36,97)	-1,00 (416)	-0,10
TDE Escrita ²	13,70	(10,61)	12,45	(10,62)	1,11 (416)	0,11
TDE Leitura ²	36,42	(27,82)	41,60	(27,83)	-1,76 (416)	-0,18
PB 1º e 2º ano ³	15,97	(5,76)	15,92	(5,30)	0,60 (204)	0,004
PB 3º ano ⁴	21,43	(2,59)	17,79	(5,62)	3,94*** (99)	0,83
PB 4º e 5º ano ⁵	13,61	(4,98)	10,53	(4,26)	3,07 (96)	0,66

Nota: ¹n_{não periferia} = 292, n_{periferia} = 541; ²n_{não periferia} = 129, n_{periferia} = 289; ³n_{não periferia} = 73, n_{periferia} = 133; ⁴n_{não periferia} = 58, n_{periferia} = 43; ⁵n_{não periferia} = 28, n_{periferia} = 70.

p* ≤ 0,01; *p* < 0,001

A Tabela 20 apresenta as comparações entre as localizações das escolas (não periferia e periferia) em relação às habilidades sociais, problemas de comportamento, competência acadêmica e desempenho escolar, avaliado pelo TDE, Provinha Brasil e pela Prova Brasil, sendo utilizado para tal finalidade o Teste *t-Student*.

Pode-se verificar que as escolas classificadas como não periféricas apresentaram médias superiores às escolas localizadas na periferia em diferentes variáveis, com diferença significativa para asserção positiva, autodefesa, cooperação com pares, comportamentos problemáticos, comportamentos externalizantes, comportamentos internalizantes, com tamanho de efeito médio, e PB 3º ano, com tamanho de efeito elevado. Nota-se que, apesar de apresentar desempenho superior em diferentes subclasses de habilidades sociais, as escolas não periféricas mostraram-se com mais problemas de comportamento em comparação às escolas localizadas na periferia.

Na análise estatística das variáveis habilidades sociais totais, responsabilidade e cooperação, autocontrole, competência acadêmica, TDE Escrita, TDE Total, TDE Leitura, PB 1º e 2º ano e PB 4º e 5º não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos.

Tabela 21

Distribuição das Categorias do IDEB e das Localizações das Escolas

Localização	IDEB		Total
	Menor que 6 (<i>n</i> participantes)	Maior ou igual a 6 (<i>n</i> participantes)	
Não-periferia	124 _a	134 _a	258
Periferia	318 _a	223 _b	541
Total	442	357	799

Letras diferentes indicam diferença significativa.

Nota: Estatística $\chi^2 (1) = 8,119$; $p = 0,004$

O teste do *Qui-quadrado* foi utilizado para verificar diferenças na distribuição do número de participantes em variáveis categóricas. A partir da análise da Tabela 21, é possível observar que a associação entre a distribuição das escolas localizadas em determinadas categorias (não periferia e periferia) e seus respectivos IDEBs (menor que 6 e maior ou igual a 6) mostra que houve maior concentração de crianças que estudam em escolas localizadas na periferia e com IDEB menor que 6.

Tabela 22

Comparações entre as Médias Obtidas pela Amostra de Referência do SRSS-BR com as Médias Obtidas pelo Presente Estudo

Variáveis	Médias (DP)		<i>t</i>
	Amostra de referência <i>N</i> = 416	Amostra do estudo <i>N</i> = 833	
Habilidades sociais	47,74 (7,00)	37,51 (11,92)	-24,77***
Responsabilidade e cooperação	23,63 (4,10)	20,80 (6,71)	-12,17***
Assertão positiva	13,41 (3,26)	10,05 (4,37)	-22,16***
Autocontrole	15,22 (2,67)	11,48 (4,12)	-26,20***
Autodefesa	4,09 (1,69)	2,96 (1,80)	-18,17***
Cooperação com pares	5,41 (1,63)	4,00 (2,02)	20,21***
Comportamentos problemáticos	4,92 (4,05)	10,25 (8,18)	18,82***
Comportamentos externalizantes ¹	4,05 (3,80)	7,41 (6,95)	13,94***
Comportamentos internalizantes ¹	1,44 (1,80)	3,40 (2,92)	19,37***
Competência acadêmica	36,68 (7,22)	29,14 (10,26)	71,61***

Nota: ¹Amostra do estudo *N* = 830.

*** *p* < 0,001

A Tabela 22 apresenta as comparações entre as médias obtidas pela amostra de referência do estudo original do SRSS-BR com as médias obtidas pelo presente estudo para as escalas e subescalas do instrumento, em sua versão para professores: habilidades sociais e subescalas, comportamentos problemáticos e subescalas e competência acadêmica.

A comparação entre as médias indicou diferença significativa para todas as variáveis, sendo que a amostra do presente estudo, além de apresentar desempenho inferior na escala de habilidades sociais totais e subescalas, mostrou-se com mais problemas de comportamento do que a amostra original, com diferença estatisticamente significativa para todas as variáveis. Com base nisso, pode-se pensar que a amostra estudada nesta pesquisa apresentou maior condição de vulnerabilidade em comparação à amostra de referência do estudo original, mesmo considerando que o SRSS é um instrumento para fins de rastreamento, e não diagnóstico.

Para que fosse viável a comparação entre as médias obtidas pela amostra de referência do estudo original do SSRS-BR com as médias obtidas pelo presente estudo utilizou-se o teste *t-Student* pois, segundo Marôco (2011), para testar se uma média populacional é ou não igual a um determinado valor testado a partir da estimativa obtida de uma amostra aleatória pode utilizar-se o teste *t-Student* se a variável dependente sob estudo tiver distribuição normal. Assim, sugere-se o teste *t* para uma amostra (Marôco, 2011).

Tabela 23

Regressão Linear Múltipla para Predição do TDE

Preditores	B	SE B	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Localização	3,71	3,97	0,05	0,93	0,35
Comportamentos externalizantes	-0,22	0,32	-0,04	-0,69	0,49
Comportamentos internalizantes	1,31	0,72	0,10	1,81	0,07
Habilidades sociais	0,90	0,18	0,29	4,86	0,001
Total R^2 ajustado					0,07

De acordo com a Tabela 23, o modelo para predição do desempenho escolar avaliado pelo TDE, tendo como preditores a localização da escola (estar na periferia), comportamentos externalizantes, comportamentos internalizantes e habilidades sociais ($F(4,417) = 8,92$; $p < 0,001$, e explica 7% da variação ($R^2_{\text{ajustado}} = 0,07$), sendo que a única variável significativa foi habilidades sociais, a qual tem um efeito positivo ($B = 0,90$; $t = 4,86$; $p < 0,001$). Os valores de VIF e Tolerância das variáveis foram satisfatórios.

Tabela 24

Regressão Linear Múltipla para Predição da Prova Brasil

Preditores	B	SE B	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Localização	-2,79	0,58	-0,23	-4,79	0,001
Comportamentos externalizantes	-0,10	0,05	-0,12	-2,13	0,03
Comportamentos internalizantes	-0,21	0,11	-0,11	-1,91	0,06
Habilidades sociais	-0,02	0,03	-0,04	-0,72	0,47
IDEB	-0,38	0,84	-0,02	-0,46	0,64
					Total R^2 ajustado 0,08

De acordo com a Tabela 24, o modelo para predição do desempenho escolar avaliado pela Prova Brasil, tendo como preditores a localização da escola (estar na periferia), comportamentos externalizantes, comportamentos internalizantes, habilidades sociais e IDEB foi significativo ($F(5,401) = 7,54$; $p < 0,001$, e explica 8% da variação ($R^2_{\text{ajustado}} = 0,08$), sendo que as variáveis significativas foram localização ($B = -2,79$; $t = -4,79$; $p < 0,001$) e comportamentos externalizantes ($B = -0,10$; $t = -2,13$; $p < 0,03$), as quais tiveram um efeito negativo. Os valores de VIF e Tolerância das variáveis foram satisfatórios.

4. DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi caracterizar as habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar de meninas e meninos de escolas públicas municipais no Ensino Fundamental I e verificar relações previamente sugeridas em pesquisas empíricas. Os resultados mostraram importantes diferenças entre os sexos e entre o ano escolar das crianças com relação ao repertório social, comportamental e acadêmico. Buscou-se investigar variáveis do microssistema escolar que exercem influência no desenvolvimento da criança, a fim de compreender suas relações para possíveis intervenções no campo. Com base no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, a escola é de extrema importância na vida da criança. Deste modo, buscou-se compreender algumas variáveis que podem atuar como fatores de proteção ou risco no desenvolvimento infantil.

As professoras atuam como figuras centrais no microssistema escolar, deste modo, foram convidadas a avaliar seus alunos e as interações, no ambiente imediato (onde as relações interpessoais se estabelecem). Essas interações muitas vezes constituem processos proximais, pois ocorrem no âmbito das relações interpessoais nos diferentes microssistemas em que a pessoa transita (Leme, Del Prette, Koller & Del Prette, 2011), podendo contribuir para *resultados de competências* do aluno, à medida em que se apresenta um repertório satisfatório de habilidades sociais e, *resultados de disfunção*, quando se verifica um repertório deficitário. Pensando nas *disposições da pessoa* (características pessoais que podem promover ou retardar o desenvolvimento), em termos de *força*, elas podem ser divididas em *geradoras* ou *disruptivas* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim, são consideradas como forças geradoras as habilidades sociais e, como forças disruptivas, os problemas de comportamento. Obviamente, outros microssistemas atuam no desenvolvimento infantil, contudo, neste estudo, priorizou-se o microssistema escolar.

A seguir, serão discutidos os resultados obtidos pelo presente estudo, iniciando a partir da análise de comparação entre sexos, tendo em vista as características pessoais que podem promover ou retardar o desenvolvimento (*disposições da pessoa*).

Habilidades sociais em relação ao sexo e ao ano escolar

De acordo com a análise dos resultados, em relação às habilidades sociais totais e subescalas (responsabilidade e cooperação, asserção positiva, autocontrole, autodefesa e

cooperação com pares), houve diferença significativa entre os sexos, sendo que as meninas apresentaram desempenho superior aos meninos em todas as habilidades.

Conforme abordado na introdução, a maioria dos estudos sobre desenvolvimento social infantil indica sistematicamente que as meninas apresentam maiores índices de comportamentos socialmente habilidosos em comparação aos meninos, e que estes últimos são caracterizados por mais problemas de comportamento externalizantes (Cecconello & Koller, 2000; Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2006; Valle & Garnica, 2009; Abdi, 2010; Reynolds et al., 2010; Garaigordobil & Maganto, 2011; Montroy, Bowles, Skibbe, & Foster, 2014; Reyna & Brussino, 2015; Correia-Zanini & Marturano, 2016; Mariano & Bolsoni-Silva, 2016; Correia-Zanini, Marturano & Victorine, 2016). Nesse sentido, os resultados deste estudo foram compatíveis aos achados da literatura, em relação à diferença entre os sexos.

Outra variável analisada foi o ano escolar. Observou-se maior média do 4º ano na subescala de habilidades sociais de asserção positiva, em comparação ao 5º ano. Já na subescala de cooperação com pares, o 1º ano apresentou desempenho superior ao 3º e ao 5º ano, mostrando-se mais habilidoso do que os demais. No que se refere à habilidade de cooperação com pares, Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009) a descrevem como “comportamentos que expressam disponibilidade da criança para colaborar, por exemplo, juntar-se a um grupo ou atividade, ajudar colegas nas tarefas, cooperar voluntariamente, ignorar distrações” (p. 277). Pode-se inferir que as práticas educacionais envolvidas nos diferentes anos escolares exercem impacto, assim como a maturidade cognitiva da criança.

Tendo isso em vista, é possível inferir que o desempenho superior do 1º ano nas habilidades sociais de cooperação com pares em comparação com os demais anos pode ser compreendido considerando que esta é uma habilidade que tende a ser reforçada pela professora no ambiente escolar nas séries iniciais. Isso porque a ideia de utilizar agrupamentos produtivos (São Paulo, 2011) como estratégia para trabalhar os conteúdos de alfabetização incentiva o desenvolvimento da habilidade de cooperação e, ao mesmo tempo, busca preservar uma peculiaridade da Educação Infantil, que é o trabalho com mesas redondas. Sobretudo, é uma forma de amenizar essa importante transição que é a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, principalmente com o ingresso mais precoce das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade (Brasil, 1996, 2004). Ainda, em termos desenvolvimentais, o reforçamento da habilidade de cooperação com pares promove maior estímulo ao processo de independência progressiva da criança.

A literatura demonstra que o 1º ano do E.F. é peculiar, visto que se configura na transição entre os estágios pré-escolar e escolar, momento em que a criança se depara com as tarefas de

desenvolvimento do novo estágio: ter sucesso no aprendizado acadêmico, formar laços de amizade com os pares e aderir às normas da sociedade para conduta moral e comportamento pró-social, entre outras (Masten & Coatsworth, 1998). Acresce, porém, que os desafios do ingresso no E.F. não se limitam à exigência das tarefas de desenvolvimento da idade escolar. A mudança de nível escolar implica em tarefas adaptativas importantes, dentre as quais se sobressaem as de lidar com um novo ambiente, relacionar-se com adultos ainda desconhecidos, conquistar aceitação em um novo grupo de pares e atender às exigências do papel de estudante, traduzidas nas expectativas dos adultos e formalizadas por meio de avaliações periódicas de progresso (Crepaldi, Correia-Zanini & Marturano, 2017).

Na prática atual, no que tange às questões pedagógicas, percebe-se que com frequência o 1º ano tem sido uma extensão da Educação Infantil, no sentido em que há maior ênfase no desenvolvimento de pré-habilidades que serão base para o processo de alfabetização, tendo em vista que é no 2º ano onde ocorrem efetivamente as cobranças relacionadas à alfabetização. Cabe esclarecer que, para a amostra estudada, em ambos os municípios existe a flexibilidade da alfabetização ser efetivada a partir do 2º ano do E.F. Diante do exposto, embora a literatura aponte o 1º ano do E.F. como potencial estressor, neste estudo observou-se que o 2º ano obteve índices piores na avaliação do repertório social quando comparado ao 1º ano. Infere-se que tal dado pode estar associado ao aumento das exigências promovido pela intensificação das demandas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, tornando o ambiente mais complexo e desafiador.

Isto posto, cabe retomar que, no decorrer da coleta de dados, a pesquisadora e sua equipe buscaram realizar uma inserção ecológica nas diferentes escolas envolvidas no estudo. Nesse processo, em ambos os municípios estudados o discurso das professoras e das coordenadoras pedagógicas foi marcado pelo conceito de que o 1º ano ainda era uma extensão da pré-escola e que as demandas referentes à alfabetização eram de fato trabalhadas no 2º ano. Esse dado qualitativo foi confirmado na avaliação objetiva direta com os alunos.

Com o objetivo de compreender o impacto das diferenças entre os sexos ao longo do desenvolvimento, foram realizadas comparações entre os sexos considerando o ano escolar. No 1º ano, houve diferença significativa entre os sexos nas variáveis habilidades sociais totais, responsabilidade e cooperação e competência acadêmica, com as meninas apresentando melhor desempenho. Isso confirma os resultados de estudos que já referiram que as meninas são vistas como mais participantes, mais cooperativas e mais autônomas do que os meninos, nas atividades de sala de aula (Pereira, Cia & Barham, 2008; Gardinal & Marturano, 2015). No 2º, as meninas obtiveram melhores avaliações em habilidades sociais totais e responsabilidade e

cooperação. No 3º ano, as meninas também foram melhor avaliadas nas habilidades sociais totais e subescalas. Mantendo essa tendência, no 4º ano as meninas também obtiveram maiores médias nas habilidades sociais totais e subescalas, com diferença estatística.

Considerando as diferenças entre os sexos no 3º e 4º anos, a literatura aponta que com o passar dos anos é esperado o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação (Montroy, Bowles, Skibbe & Foster, 2014; Pizato et al., 2014; Reyna & Brussino, 2015), que contribui para reduzir problemas de comportamento externalizantes. Nesse sentido, os resultados sinalizaram que o autocontrole, caracterizado por comportamentos que mostram domínio das próprias reações emocionais (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, 2009), pareceu seguir a tendência de se desenvolver de forma mais intensificada nas meninas deste estudo, considerando que elas tendem a apresentar menos problemas de comportamento em relação aos meninos.

Finalmente, no 5º ano houve diferença significativa entre os sexos apenas na subescala responsabilidade e cooperação, com melhor desempenho das meninas. Tal achado sugere diminuição das diferenças entre os sexos ao analisar os comportamentos sociais de crianças mais velhas e pode ser compreendido tendo em vista a mudança comportamental, afetiva e hormonal relacionada ao início da adolescência, bem como ao nível de expectativa dos professores respondentes e o exercício de suas práticas educativas.

Por fim, pode-se inferir que o ano escolar mostrou-se sensível, crianças de diferentes anos sinalizaram comportamentos diferentes. Além disso, deve-se considerar que as expectativas e cobranças do professor em termos de habilidades e competências esperadas pelo alunado durante cada ano do E.F.

Bolsoni-Silva, Marturano e Freiria (2010) apontam que no E.F. é enfatizado o ensino de conteúdos e o enquadramento dos alunos em uma sala de aula com carteiras enfileiradas, onde se espera que permaneçam sentados. As autoras sinalizam que, nesse cenário, provavelmente o professor tem menos oportunidade de observar o repertório de comportamentos socialmente habilidosos dos alunos, já que estes se encontram mais contidos pela estrutura física e a natureza das atividades. Com base nisso, considerando os resultados, é possível inferir que haja maior dificuldade por parte dos professores do 4º ano em avaliar a habilidade de cooperação com pares em seus alunos, quando comparado ao 1º ano.

Problemas de comportamento em relação ao sexo e ao ano escolar

Os resultados apontaram maior emissão de problemas de comportamento por parte dos meninos em relação às meninas. Essa tendência também foi confirmada para as subescalas de comportamentos externalizantes e comportamentos internalizantes.

A literatura tem demonstrado diferenças entre os sexos no que se refere aos problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes, sendo que os meninos estariam ligados com maior frequência à problemas de externalização (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006) e as meninas, à internalização. Outros estudos mais recentes sugerem que a relação entre sexo e comportamentos internalizantes ainda não está bem estabelecida. Nesse sentido, os resultados deste estudo estão em consonância com os estudos que relacionam os meninos a mais problemas de externalização.

Apesar disso, cabe ressaltar que foi encontrada uma tendência de comorbidade entre comportamentos externalizantes e internalizantes nos meninos, o que revela a possibilidade de trajetórias mais desfavoráveis e o risco de exacerbação de comportamentos desadaptativos, que pode causar prejuízos em diferentes domínios (Morgan et al., 2009; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2010; Pizato, Marturano & Fontaine, 2014). Resultados semelhantes foram encontrados nos estudos de Pizato, Marturano e Fontaine (2014) e Mariano e Bolsoni-Silva (2016), em que foi constatado que os meninos apresentaram escores mais baixos de habilidades sociais e mais altos de problemas de comportamento, tanto internalizantes como externalizantes.

Para compreender as diferenças entre os sexos na emissão de habilidades sociais e problemas de comportamento também se torna fundamental considerar os processos de socialização de gênero no microssistema família e escola, bem como as características tipicamente femininas do contexto escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Marturano & Pizato, 2015; Correia-Zanini, Marturano & Victorine, 2016). Padrões diferenciais de socialização indicam que as meninas, mais do que os meninos, são encorajadas a sintonizar-se com o contexto interpessoal e com suas emoções, particularmente a tristeza. A socialização de meninas também enfatiza o comportamento pró-social e o autocontrole e maior propensão a engajar-se em comportamento de ruminação, associado a sintomas depressivos (Abry, Bryce, Swanson, Bradley, Fabes & Corwyn, 2017).

Conforme descrito na introdução, a literatura aponta que os problemas de comportamento internalizantes tendem a causar menor desconforto para os agentes educativos

(Orti, 2014). Além disso, para a família e a escola alguns comportamentos observáveis do padrão internalizante frequentemente não são percebidos como problemas (Tandon, Cardeli & Luby, 2009), tanto porque parecem menos problemáticos em comparação aos problemas externalizantes ou porque diante de alguns contextos podem parecer comportamentos adequados e desejáveis (Orti, 2014). Nessa perspectiva, os resultados obtidos pelo estudo de Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2016) mostraram que mais de 50% das crianças com problemas internalizantes não apresentavam problemas do ponto de vista das professoras, remetendo à questão da baixa identificação do problema pelos adultos.

Diante disso, uma hipótese para explicar a tendência verificada de comorbidade entre externalização e internalização nos meninos, o que os colocaria em duplo risco, é que o contexto escolar torna-se reforçador para o aumento da emissão de comportamentos internalizantes, principalmente por parte dos meninos, considerando que o ambiente tende a ser menos punitivo com crianças internalizantes e mais punitivo com crianças predominantemente externalizantes, cuja maior prevalência de manifestações ainda é masculina.

É possível inferir que a escola, além de desenvolver com maior intensidade algumas habilidades sociais em comparação a outras, tende a desenvolver mais certas habilidades sociais em meninas do que em meninos, bem como tende a reforçar, a punir ou a ser mais condescendente com determinados padrões de comportamento, considerando o sexo do escolar (Cia & Barham, 2009), principalmente manifestações de agressividade que, no caso dos meninos, costuma ser mais esperada socialmente. Conforme descrito na literatura (Gardinal & Marturano, 2007; Pereira, Cia & Barham, 2008; Correia-Zanini & Rodrigues, 2010; Bolsoni-Silva & Mariano, 2014; Mariano & Bolsoni-Silva, 2016), estudos sugerem que as professoras são capazes de agir de maneira diferenciada conforme a criança, no entanto, Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro e Bonaccorsi (2013) advertem que isso parece estar acontecendo de forma a dificultar ainda mais as interações estabelecidas com as crianças que apresentam comportamentos considerados inapropriados.

Pode-se pensar que o discurso vigente fundamentado na igualdade de gênero parece ainda não ter ressoado nas práticas educativas ligadas ao contexto escolar. Isto posto, cabe destacar que as práticas educativas do professor são mediadas pela cultura, através de crenças e práticas culturais vigentes na escola (macrossistema), pelo contexto, pela singularidade da história de vida e pela relação estabelecida (Del Prette & Del Prette, 2001).

De fato, particularmente nessa amostra, as divergências sugerem que o sexo é uma variável que pode influenciar os resultados sociais obtidos. Nesse cenário, as meninas teriam mais recursos para se adaptarem mais facilmente ao ambiente escolar (Orr, 2011), enquanto

que os meninos se enquadrariam no grupo mais vulnerável. Investigar essas diferenças é importante, uma vez que elas sugerem a existência de uma variação na forma como os meninos e as meninas socializam e/ou expressam comportamentos problemáticos (particularmente relacionados com a agressão), e como estes comportamentos se relacionam com o desempenho escolar (Montroy, Bowles, Skibbe & Foster, 2014).

Em relação às diferenças entre os anos escolares, os resultados apontaram que o 2º ano apresentou menos problemas de comportamento totais quando comparado ao 3º e ao 4º, bem como obteve média inferior nos comportamentos externalizantes em relação ao 3º ano. Nos problemas de comportamento internalizantes, o 2º ano apresentou menores problemas de internalização do que o 1º e o 3º ano, bem como em comparação ao 4º e 5º ano, sendo que o 2º apresentou a menor média entre todos os anos. O 4º ano, por sua vez, apresentou a maior média de internalização entre todos os anos, com diferença significativa quando comparado ao 3º e ao 5º ano. Embora a tendência de declínio ao longo dos anos do Ensino Fundamental nos problemas comportamentais externalizantes esteja bem estabelecida na literatura (Miner & Clarke-Stewart, 2008; Bolsoni-Silva et al., 2010; Robbers et al., 2010; Abry, Bryce, Swanson, Bradley, Fabes & Corwyn, 2017) alguns estudos sugerem que essa relação entre idade e comportamentos internalizantes ainda não está esclarecida (Reynolds et al., 2010; Pizato et al., 2014).

Destaca-se que o 4º ano liderou os problemas tanto de externalização como de internalização, em oposição ao 2º ano, que obteve o melhor desempenho entre todos. Isso parece confirmar a hipótese de alguns estudos (Hamre & Pianta, 2005; Buyse, Verschueren, Doumen, Damme & Maes, 2008, *apud* Mariano & Bolsoni-Silva, 2016) que discutem a possibilidade de aumento nos problemas de comportamento com o avanço nos anos do Ensino Fundamental, já que os ambientes vão se tornando mais complexos e exigentes socialmente e academicamente e a criança tenderia a ficar mais exposta a situações de conflito. Apesar disso, o 5º ano não se destacou dessa mesma forma, o que torna necessário refletir sobre as características deste 4º ano que conduziram a esse resultado.

Interessante notar também que o 1º ano apresentou mais problemas de internalização do que o 2º ano, com diferença significativa, ficando apenas atrás do 4º ano, na comparação entre as médias. A tendência à internalização, em termos desenvolvimentais, é esperada com o avanço da idade, principalmente devido ao desenvolvimento da capacidade de auto-regulação (Montroy, Bowles, Skibbe & Foster, 2014; Pizato et al., 2014; Reyna & Brussino, 2015). Ademais, estudos endossam a noção de que a internalização de sintomas é influenciada por interações entre os indivíduos e seu contexto ambiental (Letcher et al., 2012, *apud* Bolsoni-

Silva, Loureiro e Marturnano, 2016). Pensando nisso, é preciso refletir sobre o possível impacto que o ingresso mais precoce das crianças ao Ensino Fundamental pode apresentar sobre seu desenvolvimento imediato e posterior.

O estudo longitudinal de Ashford, Smit, Van Lier, Cuijpers e Koot (2008) apontaram como os fatores de risco de crianças entre 2 a 5 anos podem ajudar a identificar problemas de internalizantes aos 11 anos de idade e, assim, tentaram identificar grupos de alto risco nos quais a prevenção deveria desempenhar um papel importante. Como esperado, os problemas de internalização das crianças com idade entre 4 e 5 anos (conforme relatado pelos pais) predisseram a persistência de tais problemas até os 11 anos de idade. Referenciando outros estudos internacionais, os autores suportam a noção de que os comportamentos internalizantes são conhecidos por persistirem até a idade adulta e, apesar da alta prevalência de sintomas internalizantes na adolescência, eles começam bem antes da adolescência e são relativamente estáveis do início até a infância tardia, na adolescência e na vida adulta.

Apesar de o instrumento utilizado pelo presente estudo para avaliar os problemas de comportamento tenha fins de rastreamento e não diagnósticos, ou seja, não produz resultados significativos a nível clínico, entende-se que os dados obtidos podem contribuir para a identificação precoce tanto da exacerbação quanto da inibição comportamental, sendo importante para que se produzam intervenções a nível preventivo, evitando o aprofundamento da problemática, o que poderia repercutir em psicopatologias. Ademais, a caracterização comportamental é útil para ajudar a compreender as possíveis relações com as práticas educativas de pais e professores, embora não tenha sido objeto de investigação deste estudo, e explorar o papel dos processos culturais subjacentes.

Por fim, cabe ressaltar que os resultados encontrados por meio das análises estatísticas não permitem que sejam feitas afirmações que envolvam relações de causalidade, tampouco inferências acerca do comportamento de determinada habilidade ao longo do ensino fundamental, visto que este estudo não dispõe de dados longitudinais. Ainda assim, os resultados obtidos permitem que sejam exploradas diferentes análises entre as variáveis descritas que poderão ser refinadas em estudos futuros.

Competência acadêmica e desempenho escolar em relação ao sexo e ao ano escolar

Em relação à competência acadêmica avaliada pelas professoras, os resultados mostraram que as meninas obtiveram médias superiores em comparação aos meninos, com

diferença significativa, ou seja, foram avaliadas mais positivamente. Já na comparação entre os anos, não houve diferenças significativas. Com base nos resultados produzidos até aqui, no que se refere à competência acadêmica, há uma consonância entre as pesquisas empíricas que sugerem que os professores tendem a avaliar a competência acadêmica das meninas de maneira mais favorável, em comparação aos meninos (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Gardinal & Marturano, 2007; Pereira, Cia & Barham, 2008).

É possível inferir que as professoras, neste estudo, tenderam a avaliar as crianças mais comportadas e mais habilidosas socialmente como mais competentes, ou seja, as meninas foram avaliadas mais positivamente em todos os domínios. Isso sugere que, na visão das professoras, os comportamentos sociais da criança apresentaram um peso significativo na avaliação de sua competência acadêmica. Gardinal e Maturano (2015) encontraram resultados semelhantes e concluíram que a professora tende a perceber os problemas de comportamento como uma sobrecarga, em termos de tempo e recursos, instalando-se, assim, o contexto para relacionamentos negativos.

A literatura indica que os professores tendem a ser menos habilidosos e mais punitivos com meninos e crianças clínicas para problemas de comportamento, interagindo com esses alunos de maneira mais punitiva e conflituosa (Bolsoni-Silva & Mariano, 2014; Mariano & Bolsoni-Silva, 2016). Nesse sentido, considerando o impacto negativo que os problemas de comportamento, principalmente externalizantes (predominantes nos meninos), podem ter sobre a relação professor-aluno, Gardinal e Marturano (2007) e Pereira, Cia e Barham (2008) alertam a respeito da importância de estudar o quanto as várias percepções das diferenças entre meninos e meninas, por parte dos professores, afetam a interação que essas estabelecem com os alunos de cada sexo. Ou seja, as relações proximais, que são molas propulsoras do desenvolvimento, podem estar prejudicadas ao se pensar o sexo masculino.

Para Correia-Zanini e Rodrigues (2010), mesmo que não haja um consenso sobre os fatores influentes no surgimento de problemas de comportamento, é pertinente entender o fenômeno como multideterminado, sendo as práticas educativas dos professores uma variável importante a ser considerada, dado o seu papel para a ocorrência dos comportamentos dos alunos, seja punindo ou reforçando. As autoras apontam ainda que avaliar o desempenho acadêmico e a expectativa do professor em relação a ele e ao comportamento do aluno auxilia a compreensão de algumas das muitas variáveis presentes no cenário escolar (Correia-Zanini & Rodrigues, 2010).

Em relação ao desempenho acadêmico avaliado diretamente com os alunos por meio de instrumentos padronizados, não houve diferenças entre meninos e meninas. Tal fato pode ser

considerado positivo, visto que a literatura vem apontando uma associação entre manifestações externalizantes precoces e desempenho escolar pobre, o que pode contribuir para maior risco acadêmico nos meninos, visto que eles tendem a apresentar mais problemas de externalização que as meninas, além de sinalizar maior dificuldade dos meninos na adaptação às tarefas do desenvolvimento (Crepaldi, Correia-Zanini & Marturano 2017).

Os resultados deste estudo demonstraram que, embora os meninos tenham manifestado de fato mais problemas comportamentais do que as meninas, não houve diferenças significativas quanto ao desempenho escolar, o que pode sugerir que, no momento avaliado, os problemas de comportamento não estavam dificultando que os meninos entrassem em contato com contingências reforçadoras, o que prejudicaria o acesso e a aquisição de repertórios relevantes de aprendizagem. Além disso, pode-se pensar que os meninos dessa amostra também pareceram ser capazes de usufruir os recursos positivos que o ambiente oferece.

Em relação às diferenças entre os anos escolares, a análise do desempenho escolar avaliado pelo TDE revelou desempenho superior do 5º ano em comparação a todos os demais nas habilidades de escrita e leitura, bem como aumento progressivo no desempenho a cada ano escolar superado. A análise da Provinha Brasil e da Prova Brasil seguiu essa mesma tendência, visto que houve aumento significativo entre as médias na comparação entre 1º e 2º ano, e entre o 4º e o 5º ano. Nessa perspectiva, tem-se que, de modo geral, o desempenho escolar parece seguir a expectativa de progressão conforme o avançar dos anos, sugerindo que a escola parece cumprir seu papel, atuando como mediadora entre o aluno e o conhecimento e promovendo a aprendizagem.

Deste modo, conforme constatado no estudo de Diniz, Piccolo, Couto, Salles e Koller (2014), a passagem do tempo afetou o desempenho escolar, indicando que é um processo que ocorre com o passar do tempo; assim, é esperado que os alunos melhorem o desempenho escolar à medida que os anos escolares avançam. Segundo as referidas autoras, evidências demonstram que o desempenho escolar se desenvolve em um processo de "espiral" que envolve todas as etapas anteriores.

Diferenças entre os municípios

De acordo com a análise do teste *t*, o Município A apresentou maiores médias em relação ao Município B, com diferença significativa em duas subescalas de habilidades sociais: autocontrole e autodefesa, e na subescala de comportamentos internalizantes. Esses resultados podem sugerir que a medida em que as crianças apresentam mais autocontrole, elas passam a

internalizar mais, o que tende a ser reforçado pelo meio, já que comportamentos internalizantes não acarretam problemas para a sala de aula.

Observou-se ainda que o Município A obteve médias ligeiramente superiores ao Município B, porém sem diferença estatística. Assim, pode-se pensar que apesar de serem municípios com características semelhantes quanto ao IDHM e seguirem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), existem outras variáveis ambientais que atuam interferindo na aprendizagem e no desenvolvimento. Isso está de acordo com os estudos de Bronfenbrenner e Morris (1998), que consideram o desenvolvimento como sistêmico e dinâmico, passível de múltiplas trajetórias, tendo em vista que contextos diversos produzem diferentes formas de desenvolvimento. Nesse ponto, o destaque são para as variáveis do microssistema escola, contudo, tendo clareza da influência existente do microssistema família e do mesossistema, que constitui as relações contruídas entre os dois microssistemas que a criança transita.

Associações entre habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar

Confirmando os achados de outros estudos, as habilidades sociais avaliadas apresentaram correlações positivas, ainda que moderadas, com competência acadêmica (Pereira et al, 2008; Leme, 2011), e correlações negativas com problemas de comportamento, tanto externalizantes como internalizantes (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Elias, Marturano & Motta-Oliveira, 2012). A competência acadêmica, avaliada pela professora, foi positivamente associada com as habilidades sociais e com o TDE, e negativamente associada aos problemas de comportamento. Isso reforça a ideia de que as professoras tendem a avaliar a competência acadêmica de maneira mais favorável considerando alguns critérios: comportamentais, relacionais e de rendimento escolar.

Entre as subclasses de habilidades sociais, é interessante destacar que as habilidades de responsabilidade/cooperação, autocontrole e cooperação com pares foram negativamente correlacionadas com comportamentos externalizantes. A definição proposta por Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009) para o fator autocontrole esclarece essa associação negativa, tendo em vista que as crianças que apresentam autocontrole manifestam:

Comportamentos que demonstram domínio das próprias reações emocionais, por exemplo: reagir de forma apropriada à pressão, gozação ou provocação dos colegas, controlar irritação em situações de

conflito com colegas, aceitar ideias dos colegas para atividades, negociar em situações de conflito, usar tempo livre de forma aceitável (p. 277).

Esse tipo de comportamento não condiz com condutas externalizantes, considerando que estas “envolvem agressão física ou verbal de outras pessoas, com baixo controle da raiva, por exemplo: discutir e brigar com os outros, ameaçar, ficar com raiva, retrucar, ter acesso de birra” (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, 2009, p. 277).

Ainda analisando as subclasses de habilidades sociais, asserção positiva obteve correlação negativa com comportamentos internalizantes. A habilidade de asserção envolve comportamentos de exposição e busca de relações com os demais, por exemplo: iniciar conversação com colegas, apresentar-se a novas pessoas, fazer amigos, juntar-se a grupos, falar positivamente de si, questionar regras que considera como injustas (Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009). A associação negativa entre as variáveis implica na redução de manifestações internalizantes, marcadas por distanciamento dos demais e sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima, na medida em que melhor é desenvolvida a habilidade de asserção.

Comportamentos problemáticos foram correlacionados de forma positiva e forte com comportamentos externalizantes, indicando possível predominância da externalização quando se trata de problemas de comportamento. Apesar disso, conforme discutido anteriormente, é preciso atentar para o fato de que, muitas vezes, os comportamentos internalizantes são frequentemente subdiagnosticados - o que não significa que ocorram menos, de fato – tendo em vista que há maior dificuldade em observá-los, já que suas manifestações muitas vezes são aceitáveis socialmente, por não exercerem uma interferência direta na dinâmica da sala de aula. Por fim, foram encontradas correlações positivas e moderadas entre comportamentos externalizantes e internalizantes, indicando a observância concomitante dos dois tipos de manifestações, assim como foi encontrado no presente estudo para os meninos da amostra.

As correlações entre habilidades sociais e TDE foram positivas, porém fracas. Na Prova Brasil, somente o 4º e 5º ano apresentaram correlações positivas com as habilidades sociais, mas também foram classificadas como fracas.

Em síntese, a partir da análise das correlações considerando os anos escolares é possível dizer que o TDE, como medida de desempenho, mostrou associações com as habilidades sociais e a competência acadêmica e, inversamente, com os problemas de comportamento (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; Elias, Marturano & Motta-Oliveira, 2012).

Outros estudos também apontaram correlações positivas entre as habilidades sociais e o desempenho escolar (Baraldi & Silveiras, 2003; Del Prette; & Del Prette, 2003; Molina & Del Prette, 2006; Barreto, 2007; Del Prette, 2009; Gardinal-Pizato, 2010)

No entanto, a Provinha Brasil não apontou associações entre variáveis nos anos para as quais foi aplicada. Somente a Prova Brasil, aplicada para o 4º e 5º ano, refletiu correlações moderadas com as variáveis do estudo, no mesmo sentido do TDE. Diante disso, é possível pensar em duas hipóteses: 1) o TDE foi um instrumento mais sensível e, por isso, discriminou mais, ou 2) os alunos que realizaram a Provinha Brasil e a Prova Brasil apresentavam um repertório social, comportamental e acadêmico mais elaborado e, portanto, o instrumento se tornou menos discriminativo em relação ao TDE.

Considerando que estes alunos pertenciam ao Município B e que, na análise de comparação entre os Municípios A e B não foram encontradas diferenças conclusivas entre os grupos, não é possível inferir que os alunos do Município B (respondentes da Provinha e da Prova Brasil) apresentavam um repertório de entrada superior aos alunos do Município A (respondentes do TDE). Nesse caso, é preciso refletir sobre as diferenças conceituais e metodológicas entre os dois instrumentos utilizados para medir o desempenho escolar e seus desdobramentos nas avaliações.

As correlações apontadas na Tabela 18 que associam negativamente a Provinha Brasil com variáveis como habilidades sociais (1º e 2º ano, 3º ano) e competência acadêmica (3º ano), bem como as correlações positivas entre Provinha Brasil e problemas de comportamento (3º ano) não foram esperadas e devem ser melhor investigadas posteriormente, muito embora tenham sido correlações fracas. Algumas hipóteses podem ser consideradas para explicar este dado. Pode-se pensar em um possível viés provocado pela avaliação das professoras dos 3º anos, tendo em vista que nem as habilidades sociais e nem a avaliação de competência acadêmica foram relacionadas com o desempenho escolar. Existem variáveis não controladas por este estudo que podem ter influenciado nos resultados. Além disso, deve-se pensar nas características do microsistema que envolve esse grupo de alunos, o que é esperado destes 3º anos em termos de competência e habilidades, fatores estressores, entre outros.

Em síntese, os resultados sugeriram que o desempenho escolar, a competência acadêmica e as habilidades sociais atuam como fatores de proteção ao desenvolvimento, assim como os problemas de comportamento podem interferir no curso do desenvolvimento saudável (Borges & Marturano, 2003; Elias & Marturano, 2004; Witvliet, Van Lier, Cuijpers & Koot, 2009; Conduct Problems Prevention Research Group, 2010; Dias & Del Prette, 2015).

IDEB e localização das escolas

Foram utilizados dois indicadores para investigar as características das escolas: os valores do IDEB, divididos em duas categorias, *IDEB menor que 6,0* e *IDEB maior ou igual a 6,0*; e a localização da escola, também dividida em duas categorias, *periferia* e *não periferia*. Segundo Correia-Zanini (2013) e Alves e Soares (2008), não é só a escola em si que faz a diferença nos resultados escolares, mas também o contexto social (macrossistema) e das famílias dos alunos (microssistema).

Para este estudo foram selecionadas 17 escolas, sendo 4 escolas do Município A (duas não periféricas e duas periféricas e todas com IDEB menor que 6,0) e 13 escolas do Município B (quatro não periféricas e nove periféricas, duas com IDEB menor que 6,0 e 11 com IDEB maior ou igual a 6,0). As escolas consideradas como não periféricas são aquelas localizadas no centro ou entre o centro e a periferia. É importante ressaltar que as escolas centrais costumam receber não só alunos residentes da região central, mas também de outros bairros (dado que os pais que trabalham em regiões centrais tendem a matricular seus filhos nessas escolas), enquanto as demais escolas atendem alunos que moram próximo (no bairro em si).

Nas escolas em que a classificação do IDEB foi maior ou igual a 6,0, diferenças significativas foram observadas para comportamentos internalizantes (escolas com IDEB maior ou igual a 6 apresentaram menor frequência em relação às escolas com IDEB menor que 6).

Em relação às escolas classificadas como não periféricas, diferenças significativas foram encontradas para: assertão positiva, autodefesa, cooperação com pares. Nota-se que, apesar de apresentar desempenho superior em diferentes subclasses de habilidades sociais, com diferença significativa, as escolas não periféricas mostraram-se com mais problemas de comportamento (totais, externalizantes e internalizantes) em comparação às escolas localizadas na periferia, também com diferença significativa.

Isso parece sugerir que, neste microssistema, as habilidades sociais desenvolveram-se independentemente dos problemas de comportamento mais acentuados nas escolas não periféricas. Por outro lado, menor frequência de problemas de comportamento não implicou, necessariamente, em um desenvolvimento mais favorável das habilidades sociais nos alunos provenientes de escolas localizadas na periferia, contrariando estudos que tratam essas duas variáveis como concorrentes. Apesar disso, as correlações apontaram para uma associação inversa e moderada entre habilidades sociais e comportamentos problemáticos; já as correlações entre problemas de comportamento e desempenho escolar, embora negativas, foram fracas.

Caprara et al (2010) e Feitosa, Del Prette, Del Prette e Loureiro (2011) encontraram resultados semelhantes quanto à constatação de que a ausência de habilidades sociais pode ser mais prejudicial para o desempenho acadêmico das crianças do que os seus problemas de comportamento. Ou seja, as habilidades sociais teriam maior probabilidade de contribuir para o desempenho escolar das crianças do que os problemas de comportamento para comprometê-lo.

No intuito de investigar as relações entre problemas de comportamento e práticas educativas de professores, Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro e Bonaccorsi (2013), baseadas em estudos anteriores (Del Prette & Del Prette, 2001; Castro & Bolsoni-Silva, 2008; Mariano, 2011 & Fonseca, 2012) afirmam que é possível supor que ainda que as crianças apresentem um bom repertório de habilidades sociais, estas podem não estar sendo devidamente estimuladas no contexto escolar, o que pode favorecer manifestações de agressividade e desobediência (consideradas problemas de comportamento) para obter atenção, resolver problemas e livrar-se de tarefas que elas consideram difíceis. Já os professores, mesmo que possuam um bom repertório de habilidades sociais educativas, podem estar falhando no uso contingente a comportamentos que desaprovam e, conseqüentemente, podem estar, inadvertidamente, dando aos alunos um exemplo de agressividade. Ainda que as habilidades sociais educativas de professores não tenham sido objeto de investigação deste estudo, considera-se pertinente a reflexão promovida pelos achados de Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro e Bonaccorsi (2013) para o presente estudo.

É preciso investigar melhor quais variáveis podem ter influenciado os dados obtidos, além de considerar, sobretudo, as características da amostra, da comunidade envolvida e das professoras respondentes - considerando as possíveis diferenças entre suas expectativas e sua compreensão acerca do mesmo fenômeno (problemas de comportamento) em diferentes contextos desenvolvimentais (escolas localizadas em bairros periféricos e não periféricos). Segundo Sameroff (2000), é preciso lembrar que os conflitos estão nas interações do indivíduo com os seus contextos de desenvolvimento, assim, deve se levar em conta a regulação mútua entre a pessoa e o contexto e a representação que a pessoa faz em relação à sua vivência no contexto.

As análises também apontaram para maior concentração de escolas com IDEB maior ou igual a 6 na região não-periférica e maior concentração de escolas com IDEB menor que 6 na periferia. Embora a comparação entre as classificações dos IDEBs não tenha sido conclusiva, foi possível observar uma tendência das escolas com melhor IDEB de apresentarem alunos com melhor desempenho e melhor repertório social. Uma hipótese possível para entender esses

dados pode ter sido o ponto de corte utilizado para a classificação das categorias (menor/maior ou igual a 6,0), visto que, ao estabelecer um ponto de corte, as diferenças individuais entre as escolas, representadas aqui pelo desempenho no IDEB, podem ter sido encobertas. Talvez essa distribuição tenha provocado certa homogeneidade na amostra quanto aos resultados no IDEB.

Conforme ressaltam Marturano e Pizato (2015), crianças que frequentam escolas diferentes não têm a mesma chance de progresso acadêmico, haja vista que mesmo entre escolas da rede pública de um único município podem ser encontradas diferenças de desempenho dos alunos. As autoras salientam que, além das condições internas da escola, como a qualidade do ensino, a organização, o clima e a estrutura, condições extrínsecas como a origem social dos alunos podem afetar o desempenho individual.

Andrade e Laros (2007) também abordam questão semelhante ao considerar que, embora seja evidente que as condições socioeconômicas dos alunos influenciam o desempenho acadêmico, constata-se, no entanto, que a escola também faz diferença e tal fato é verificado uma vez que alunos oriundos de um mesmo contexto socioeconômico podem apresentar desempenho escolar diferenciado em razão de estudarem em escolas distintas, o que reforça a noção que não existe um determinismo absoluto (Andrade & Laros, 2007). Palermo, Silva e Novellino (2014) afirmam que a escola, mesmo que possua um poder explicativo limitado em relação ao aluno, apresenta processos característicos que influenciam o desempenho e os demais resultados escolares, direta ou indiretamente.

Análises preditivas das variáveis

Os resultados do primeiro modelo de regressão testado indicaram que o desempenho escolar avaliado pelo TDE foi predito pelas habilidades sociais, comportamentos externalizantes, internalizantes e localização da escola, explicando em seu conjunto 7% da variabilidade do desempenho. Habilidades sociais foi a única variável preditora significativa, atuando como um recurso ao desempenho escolar dos alunos, à medida que apresenta uma associação positiva com o mesmo.

Este dado está consonante com os achados da literatura (Witvliet, Van Lier, Cuijpers & Koot, 2009; Chen, Huang, Chang, Wang & Li, 2010; Conduct Problems Prevention Research Group, 2010; Del Prette, Rocha e Del Prette, 2011; Teixeira et al., 2014; Dias & Del Prette, 2015; Fernandes, Leme, Elias e Soares, 2018) à medida que os estudos mostram que um repertório adequado de habilidades sociais atua como fator de proteção ao indivíduo e como um facilitador do desempenho escolar, visto que estimula a capacidade de tomada de decisão e

a diminuição do engajamento em comportamentos disfuncionais e de risco (Feitosa, Del Prette & Del Prette, 2012).

Outros estudos de predição também obtiveram resultados positivos. Caprara et. al (2000) encontrou que a alta frequência de comportamentos próssociais na infância (relacionados a classes de habilidades sociais) foi preditora, cinco anos depois, de um bom desempenho escolar e de interações sociais positivas. No recente estudo de Fernandes, Leme, Elias e Soares (2018), as análises de regressão também apontaram que as habilidades sociais dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais predisseram positivamente o desempenho escolar.

O segundo modelo de regressão testado indicou que o desempenho escolar avaliado pela Prova Brasil explicou em seu conjunto 8% da variabilidade do desempenho. A localização da escola e os comportamentos externalizantes foram as variáveis preditoras significativas e apresentaram uma associação negativa com o desempenho.

Os dados corroboram o estudo de Marturano e Elias (2016), em que se verificou o poder explicativo das variáveis ambientais sobre os desfechos comportamentais de escolares e, através de análise de regressão, concluiu-se que a presença da queixa escolar foi o principal preditor de externalização e do eixo comportamento agressivo. As autoras apontam que a associação entre desempenho escolar pobre e comportamentos externalizantes está bem estabelecida na literatura (Hinshaw, 1992). No entanto, parece haver uma influência recíproca entre os dois domínios, como sugere o estudo de Burt e Roisman (2010), em que foi identificado um “efeito em cascata”, onde externalização na pré-escola predisse baixo desempenho no 1º ano do Ensino Fundamental e este, por sua vez, foi preditor de externalização no 3º ano.

Com o objetivo de comparar e verificar o valor preditivo de diferentes variáveis para habilidades sociais infantis e problemas comportamentais, o estudo de Bolsoni-Silva e Loureiro (2018) apresentou em seu modelo de regressão final que as variáveis que explicaram as habilidades sociais da criança foram: alta pontuação em práticas educativas positivas e contexto, excesso de práticas negativas e de problemas comportamentais e baixa renda, indicando que as habilidades sociais da criança são um recurso importante para prevenir e reduzir a incidência de problemas de comportamento. Concluiu-se que habilidades sociais e problemas comportamentais, além de serem influenciados uns pelos outros, foram influenciados por outras variáveis (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2018).

A análise do modelo de predição também apontou que, para a amostra estudada, estar na periferia implica em queda no desempenho acadêmico. De acordo com a análise dos coeficientes de regressão, pode-se concluir que a localização (estar na periferia) obteve maior

peso na explicação da queda do desempenho do que os problemas de comportamento. Assim, estar na periferia atuaria como um fator de risco para o desempenho escolar. Nesse sentido, Almeida (2017) argumenta que a localização do bairro vai além do espaço geográfico para explicar as questões culturais da escola. No entanto, em que implica a questão da localização? O que significa estar neste espaço e o que a escola representa nele?

Entende-se que a análise sobre a localização da escola é importante, pois escolas localizadas em regiões diferentes contam com uma clientela com perfis diferentes, como NSE, escolaridade dos pais, entre outros. Nesse sentido, Soares (2004) destaca que, para a maioria das escolas, o seu local de instalação determina o tipo de aluno que será atendido, já que o sistema público frequentemente aloca o aluno à escola mais próxima de sua residência. Assim, o autor salienta que para compreender uma escola deve-se começar por conhecer sua realidade “geográfica”, tendo em vista que o contexto social no qual a organização escolar está inserida influencia fortemente as relações estabelecidas naquele espaço e, conseqüentemente, o processo de ensino/aprendizado, sendo que esse contexto pode criar tanto restrições como oportunidades estruturais para a escola (Soares, 2004).

No estudo de Correia-Zanini (2013), a autora apontou que embora não constem na literatura estudos específicos considerando a localização da escola e seus efeitos em variáveis da criança, em seu estudo foi encontrada uma correlação moderada entre a localização da escola e o NSE, indicando uma tendência das escolas de periferia a terem maior concentração de alunos provenientes de famílias com NSE mais baixo, com menos acesso a recursos, o que pode afetar negativamente o desempenho escolar (Bandeira et al, 2006; Alves & Soares, 2007; Gardinal-Pizato, Marturano & Fontaine, 2012).

No presente estudo verificou-se, através das análises estatísticas, que as escolas de periferia tenderam a apresentar menor IDEB e estariam em maior risco de queda no desempenho escolar. Assim, de acordo com diversos autores, o processo de desenvolvimento de alunos que estudam em escolas periféricas é prejudicado por características não apenas da pessoa, mas também do seu contexto (Almeida, 2017; Correia-Zanini, 2013; Andrade & Laros, 2007; Soares, 2004). Esses achados revelam que o desempenho escolar precisa ser observado como um fenômeno multidimensional, afetado por características individuais, mas também por fatores externos, a saber, experiências anteriores, a qualidade das relações, repertório de aprendizagem anterior e contextos de desenvolvimento (Diniz, Piccolo, Couto, Salles e Koller, 2014). A inserção da criança em diferentes microssistemas, como família, instituição e escola, bem como a intersecção entre eles pode exercer influências diversas no desenvolvimento.

Cabe ponderar que, conforme exposto na Tabela 20, as escolas não periféricas apresentaram mais problemas de comportamento em relação às escolas periféricas de acordo com a avaliação das professoras, com diferença significativa. Alguns aspectos já foram discutidos para explicar esse achado, entretanto, é possível inferir que as professoras das escolas localizadas na periferia tenderam a ser mais tolerantes em suas avaliações. Já o oposto - avaliações mais rígidas - podem revelar uma possível fonte de estresse e conflitos em sala de aula. Por fim, conforme demonstrado pela literatura, se estar na periferia é um fator que aumenta a vulnerabilidade, neste estudo pode-se inferir que as relações proximais estabelecidas no microsistema das escolas localizadas na periferia podem atuar de forma protetiva, tendo em vista que essas escolas parecem estar sendo capazes de conduzir os problemas de comportamento, provendo recursos em alguma medida.

Diante do exposto e considerando o modelo bioecológico, como salientam Poletto e Koller (2008), seja qual for o contexto (família ou escola), este pode se configurar como risco ou proteção. No entanto, as autoras argumentam que isto dependerá da qualidade das relações e da presença de afetividade e reciprocidade que tais ambientes propiciarem. Quando houver conexões positivas, certamente haverá a possibilidade de se acionarem processos de resiliência que favoreçam a melhoria da qualidade de vida, da saúde e a adaptação das pessoas e da sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, os resultados desse estudo sinalizaram a importância das habilidades sociais de crianças em idade escolar como forma de contribuir para a prevenção de problemas de comportamento e o incremento das habilidades acadêmicas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento socioemocional infantil. Tais achados instigam o desenvolvimento de programas de intervenção que podem trazer ganhos tanto para a própria criança quanto para o âmbito escolar e familiar.

O estudo tem limitações que precisam ser mencionadas. A primeira refere-se ao uso de um instrumento de relato respondido por apenas um informante (professoras) para avaliar as habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica, o que, em parte foi amenizado pelo fato de terem sido utilizados instrumentos padronizados para avaliação direta do desempenho escolar. Estudos futuros poderiam incluir diferentes instrumentos e múltiplos informantes que convivem com a criança em diferentes contextos, a fim de levantar dados adicionais relevantes para as questões aqui tratadas. No entanto, conforme apontado em seu estudo, Gardinal e Marturano (2007) obtiveram indícios de validade dos julgamentos feitos pelos professores, visto que as correlações com duas medidas independentes de desempenho escolar foram compatíveis com o esperado a partir da formulação teórica e da evidência empírica prévia que fundamentaram a investigação. Sugere-se, também, que estudos futuros incluam em suas análises as habilidades sociais educativas de professores, considerando o impacto que as práticas educativas exercem sobre as variáveis do aluno.

Talvez o ponto mais importante a ser destacado seja o fato de se tratar de um estudo transversal. Sendo assim, as relações encontradas entre as variáveis estudadas não traduzem nenhuma relação de causa e efeito, tampouco são capazes de prever o comportamento de determinada variável ao longo dos anos. Delineamentos longitudinais, por exemplo, poderiam esclarecer outras questões. Referente à análise de regressão linear múltipla, muito embora os valores dos coeficientes de regressão encontrados sejam considerados pequenos, os modelos apresentados foram significativos e apresentaram embasamento teórico a partir de evidências encontradas em estudos anteriores, de acordo com o exposto na discussão.

Por fim, a avaliação de qualidade baseada no IDEB e na localização da escola apresenta caráter genérico e atua como indicadores sumários, pois são medidas que não atuam de forma direta e determinante sobre o desempenho e a competência acadêmica e encobrem uma diversidade de variáveis processuais que poderiam explicar melhor os resultados (Correia-

Zanini, 2013). No entanto, as análises sinalizaram que essas variáveis são afetadas por características específicas do contexto sociocultural ao qual o microssistema escolar pertence.

Assim delimitado o alcance do estudo, deve-se reconhecer que ele pretende contribuir para ampliar a base de conhecimentos correntes sobre as variáveis que atuam sobre o desempenho escolar da criança, considerando, inclusive, que a investigação permitiu a avaliação simultânea de múltiplas variáveis dentro de uma mesma amostra. Os achados permitiram ampliar os conhecimentos teóricos e empíricos acerca das diferenças entre os sexos dos escolares e as possíveis repercussões no repertório social, acadêmico e comportamental dos alunos, considerando, inclusive, a análise das práticas educativas que tendem a ser reproduzidas no microssistema escola e reforçadas pelo macrossistema.

Quando às habilidades sociais, concluiu-se que diferentes classes de habilidades sociais são exigidas à medida que as demandas se alteram e os ambientes tornam-se mais complexos. Sendo assim, partindo da análise de cada contexto, é preciso delimitar com clareza quais habilidades e competências são esperadas que a criança apresente em cada fase do desenvolvimento, a fim de propiciar intervenções focadas e elaboradas visando a aquisição e ao aperfeiçoamento de um repertório social relevante e que de fato atue como fator de proteção ao desenvolvimento. Por fim, espera-se que o estudo ofereça subsídios para práticas e políticas educacionais, à medida que uma compreensão mais aprofundada das variáveis promove subsídios para diferentes desenhos de intervenção baseados em evidências.

Portanto, o presente estudo aponta para a importância de considerar as diferenças ligadas ao sexo e ao ano escolar para investigar o impacto de intervenções futuras, considerando a importância de estudos de caracterização para embasar programas de intervenções baseadas em evidências, incluindo o aprimoramento de habilidades sociais no contexto escolar, com o intuito de promover ganhos no repertório social, comportamental e acadêmico da criança, bem como desenvolver iniciativas envolvendo formação de professores. Sobretudo, aprendendo comportamentos habilidosos em sala de aula, é provável que as crianças consigam realizar generalizações desses comportamentos para outros contextos sociais e de interação, consigam, ainda, atender de forma funcional as demandas do meio social, tendo relacionamentos mais saudáveis (Fornazari, Kienen, Vila, Nantes & Proença, 2014).

REFERÊNCIAS

- Abbad, G. S.; Neiva, E. R. & Tróccoli B. T. (2011). *Roteiro para análise de regressão múltipla*. Recuperado de: https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/300051/mod_folder/content/0/Roteiro%205_de_Analise_de_Regressao_Multipla_-Versao_2011.doc?forcedownload=1
- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviors and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179.
- Abry, T; Bryce, C. I.; Swanson, J; Bradley, R. H.; Fabes, R. A. & Corwyn, R. F. (2017). Classroom-Level Adversity: Associations With Children's Internalizing and Externalizing Behaviors Across Elementary School. *Developmental Psychology*, 53(3), 497-510.
- Almeida, L. C. (2017). As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69).
- Alves, M. T. G & Soares, J. F. (2008). Efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, 34(3), p. 527-544.
- Alves, M. T. G & Soares, J. F. (2013). Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 39(1), 177-194.
- Andrade, J. M. & Laros, J. A. (2007). Fatores Associados ao Desempenho Escolar: Estudo Multinível com Dados do SAEB/2001. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 33-42.
- Ashford, J.; Smit, F.; Van Lier, P. A. C.; Cuijpers, P. & Koot, H. M. (2008). Early risk indicators of internalizing problems in late childhood: a 9-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(7), 774-780
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25, 271-282.
- Bandeira, M.; Rocha, S. S.; Freitas, L. C.; Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 11(3), 541-549.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11, 199-208.
- Baraldi, D. & Silveiras, E. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: análise empírica de uma proposta de

atendimento. Em: Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas, SP: Alínea.

- Barreto, S. O. (2007). *Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal*. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Barreto, S.O.; Freitas, L.C. & Del Prette, Z.A P. (2011). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. *Psico*, 42(4), 503-510.
- Beauchamp, M. & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64.
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skills development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Development Psychology*, 31, 1-14.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: Comparando pais e mães de pré-escolares* (Tese de Doutorado não publicada), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dimensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista* (Belo Horizonte), 16(2), 330-350.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Loureiro, S. R. (2016). Simultaneous assesment of social skills and behavior problems: Education and gender. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(3), 453-464.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Loureiro, S. R. (2018). Predictors of social skills and behavioral problems in children. *Arquivos Brasileiros de Psicologia (Rio de Janeiro)*, 70 (1), 86-97.
- Bolsoni-Silva, A. T.; Loureiro, S. R. & Marturano, E. M. (2016). Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. *Psico (Porto Alegre)*, 47(2), 111-120.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., & Marturano, E. (2011) Validação do questionário de respostas socialmente habilidosas versão para professores – QRSH-PR. *The Spanish Journal of Psychology*.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Mariano, M. L. (2014). Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia (Rio de Janeiro)*, 14(3), 814-833.
- Bolsoni-Silva, A. T.; Mariano, M. L.; Loureiro, S. R. & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269.

- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M. & Freiria, L. R. B. (2010). Indicativos de Problemas de Comportamento e de Habilidades Sociais em Crianças: Um Estudo Longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 506-515.
- Bolsoni-Silva, A. T.; Marturano, E. M. & Pereira, V. A. & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Pré-Escolares: Comparando Avaliações de Mães e de Professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 460-469.
- Borges, D. & Marturano, E. (2003). Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. *Paidéia*, 12(24), 185-193.
- Borges, D. & Marturano, E. (2009). Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. *Paideia*, 19(42), 17-26.
- Borges, D. & Marturano, E. (2010). Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas. *Temas em Psicologia*, 18(1), 123-136.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil (2004). *Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. Ensino Fundamental para nove anos – Orientações gerais*. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 10/11/2015.
- Breslau, N.; Breslau, J.; Miller, E. & Raykov, T. (2011). Behavior problems at ages 6 and 11 and high school academic achievement: Longitudinal latent variable modeling. *Psychiatry Research*, 185, p. 433-437.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U & Morris, P.A. (1998) The Ecology of Developmental Processes. In: Damon, W.; Lerner, R. M. (Orgs.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley.
- Burt, K. B., & Roisman, G. I. (2010). Competence and psychopathology: Cascade effects in the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Development and Psychopathology*, 22, 557-567.
- Byrne, D. G., Thomas, K. A., Burchell, J. L., Olive, L. S., & Mirabito, N. S. (2011). Stressor Experience in Primary School-Aged Children: Development of a Scale to Assess Profiles of Exposure and Effects on Psychological WellBeing. *International Journal of Stress Management*, 18, 88-111.
- Caballo, V. (1996). O treinamento em habilidades sociais. In V. E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (pp.181-309). São Paulo, SP: Ed. Santos.

- Caballo, V. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo, SP: Ed. Santos.
- Caballo, V. (2010). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais* (S. M. Dolinsky, Trad.). São Paulo, SP: Ed. Santos.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- Casali-Robalinho, I. G.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2015). Habilidades Sociais como Predictoras de Problemas de Comportamento em Escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321-330.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: Um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 5(1), 71-93.
- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L., & Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 22, 583-592.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26, 45-55.
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paideia - Cadernos de Psicologia e Educação*, 16 (35), 395-408.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 156-168.
- Correia-Zanini, V.B. R. (2013). *Um estudo prospectivo sobre o percurso escolar de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP.
- Correia-Zanini, M. R. G. & Marturano, E. M. (2016). Getting Started in Elementary School: Cognitive Competence, Social Skills, Behavior, and Stress. *Psico-USF*, 21(2), 305-317.
- Correia-Zanini, M. R. G.; Marturano, E. M. & Fontaine, A. M. G. V. (2016). Adaptação à escola de ensino fundamental: indicadores e condições associadas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(1), 19-34.
- Correia-Zanini, M. R. G. & Rodrigues, O. M. P. R. (2010). A influência de problemas de comportamento sobre o desempenho escolar. Em: Valle, T. G. M. & Maia, A. C. B. (Orgs.), *Aprendizagem e comportamento humano*. São Paulo: Editora UNESP.

- Crepaldi, E. T. S.; Correia-Zanini, M. R. G. & Marturano, E. M. (2017). No Limiar do Ensino Fundamental: Estresse, Competência e Ajustamento em Alunos do 1º Ano. *Temas em Psicologia*, 25(2), 503-515
- D'Avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., & Elias, L. C. S. (2005). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10 (1), 110-115.
- De Salvo, C.; Mazzarotto, I. & Lohr, S. (2005). Promoção de habilidades sociais em pré-escolares. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 15(1), 46-55.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/ educacional. Em Z. A. P. Del Prette (Org.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (p.113-141). Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2009). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dias, T. P. & Del Prette, Z. A. P. (2015). Promoção de automonitoria em crianças pré-escolares: impacto sobre o repertório social. *Acta Comportamentalia*, 23(3), 273-287.
- Diniz, E.; Piccolo, L. R.; Couto, M. C. P. P.; Salles, J. F. & Koller, S. H. (2014). Influences of developmental contexts and gender differences on school performance of children and adolescents. *Educational Psychology*, 34(7), 787-79
- Elias, L. C. S. (2012). *Programa Posso Pensar - Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais em escolares* (Documento não publicado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Elias, L. C. S. & Amaral, M. V. (2016). Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. *Psico-USF*, Bragança Paulista, 21(1), 49-61.
- Elias, L. C. S. & Marturano, E. M. (2004). Habilidades de solução de problemas interpessoais e a prevenção dos problemas de comportamento em escolares. In: E. M. Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro (Orgs.). *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Elias, L.C.S. & Marturano, E. M. (2014). “Eu Posso Resolver Problemas” e Oficinas de Linguagem: Intervenções para Queixa Escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 35-44.

- Elias, L. C. S. & Marturano, E. M. (2016). Promovendo habilidades de solução de problemas interpessoais em crianças. *Interação em Psicologia (Curitiba)*, 20(1), 91-100.
- Elias, L. C. S., Marturano, E. M., & Motta-Oliveira, A. M. A. (2012). Eu posso resolver problemas: Um programa para o desenvolvimento de habilidades de solução de problemas interpessoais. *Temas em Psicologia*, 20, 521-535.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *Social Skills Intervention System: Intervention Guide*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Ellis, A., & Bernard, M. E. (2006). *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, practice and research*. New York, NY: Springer Science.
- Falcone, E. O. (2002). Contribuições para o treinamento de habilidades de interação. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição. Contribuições para a construção da teoria do comportamento* (pp. 91-104). Santo André, SP: ESETEC.
- Feitosa, F. B.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2012). Social skills and academic achievement: the mediating function of cognitive competence. *Temas em Psicologia*, 20(1), 61-70
- Feitosa, F.B.; Del Prette, Z.A.P.; Del Prette, A.; Loureiro, S.R. (2011). Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. *Estudos de Pesquisa em Psicologia (Rio de Janeiro)*, 11(2).
- Fernandes, L. M.; Leme, V. B. R.; Elias, L. C. S. & Soares, A. B. (2018). Preditores do Desempenho Escolar ao Final do Ensino Fundamental: Histórico de Reprovação, Habilidades Sociais e Apoio Social. *Temas em Psicologia*, 26(1), 215-228.
- Fernández, M. C., Justicia, F. J., Alba, G. C., & Justicia, A. A. (2012). El programa aprender a convivir y la reducción de problemas de conducta en niños de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 317-323.
- Fornazari, S. A.; Kienen, N.; Vila, E. M.; Nantes, F. O. & Proença, M. R. (2014). Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: contribuições para a inclusão. *Psicologia da Educação*, 3, 17-34.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Gardinal-Pizato, E.C. (2010). *Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP.
- Gardinal, E. C. & Marturano, E. M. (2007). Meninos e meninas na educação infantil: associação entre comportamento e desempenho. *Psicologia em Estudo*, 12, 541-551.

- Garnica, K. R. H. (2009). *Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F.M. (2004). Current Status and Future Directions of School-Based Behavioral Interventions. *School Psychology Review*, 33(3), 326-343.
- Habigzang, L. F.; Lampert, S. S. & Koller, S. H. (2011). A violência no contexto escolar e a inserção ecológica do psicólogo: um relato de experiência. Em: Koller, S. H. (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Hair, J., Black, W., Babin, B.; Anderson, R. & Tatham, R. (2009). *Análise multivariada de dados* (6ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Hinshaw, S. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/15358.pdf#page=147>. Acesso em
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta site: http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/estimativa_dou.shtm em 01/11/2015.
- Leme, V. B. R. (2011). *Práticas parentais e recursos do ambiente familiar de famílias nucleares, monoparentais e recasadas e o comportamento de crianças durante a transição para o ensino fundamental*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP.
- Leme, V. B. R. & Bolsoni-Silva, A. T. (2010). Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré-escolares. *Estudos de Psicologia*, 15(2), 161-173.
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., Koller, S. H., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectiva. *Psicologia & Sociedade*, 1-13.
- Leung, G. S. M., Yeung, K. C. & Wong, D. F. K. (2010). Academic Stressors and Anxiety in Children: The Role of Paternal Support. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 90-100.
- Lisboa, C. & Koller, S. H. (2011). O microssistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. Em: Koller, S. H. (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Mariano, M. & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia (Rio de Janeiro)*, 16(1), 140-160.

- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5ª ed.). Pero Pinheiro/Portugal: Report Number.
- Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. (2016). Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educar em Revista (Curitiba)*, 59, 123-139.
- Marturano, E. M.; Elias, L. C. S. & Leme, V. B. R. (2014). Comportamentos agressivos e habilidades sociais em uma perspectiva de desenvolvimento. Em: Borsa, J. C. B.; Bandeira, D. R. (Orgs.), *Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Marturano, E. M. & Gardinal, E. C. (2008). Um estudo prospectivo sobre o estresse cotidiano na 1ª série. *Aletheia*, 27(1), 81-97.
- Marturano, E. M. & Pizato, E. C. G. (2015). Preditores de Desempenho Escolar no 5º Ano do Ensino Fundamental. *Psico (Porto Alegre)*, 46(1), 16-24.
- Marturano, E. M., Trivellato-Ferreira, M. C. & Gardinal, E. C. (2009). Estresse Cotidiano na Transição da 1ª Série: Percepção dos Alunos e Associação com Desempenho e Ajustamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 93-101.
- Massola, G. M. & Silveiras, E. F. M. (2005). A percepção do distúrbio de comportamento infantil por agentes sociais versus encaminhamento para atendimento terapêutico. *Revista Intramericana de Psicologia*, 39(1), 139-150.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53(2), 205-22.
- McCabe, P.C. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5).
- Miner, J. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44(3), 771-786.
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S., & Maxwell, K. L. (2010). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. *Development and Psychopathology*, 22, 635-653.
- Molina, R. & Del Prette, Z. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63.
- Monjas, M. I. (2007). *Como promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE
- Montroy, J. J.; Bowles, R. P.; Skibbe, L. E. & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 298-309.

- Morgan, P. L., Farkas, G., & Wu, Q. (2009). Kindergarten predictors of recurring externalizing and internalizing psychopathology in the third and fifth grades. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17(2), 67-79.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 283-291.
- Okano, C. B.; Loureiro, S.R.; Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2004) Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17 (1), p.121-128.
- Orr, A. J. (2011). Gendered Capital: Childhood Socialization and the “Boy Crisis” in Education. *Sex Roles*, 65, 271-284.
- Orti, N.P. (2014). *Avaliação dos efeitos e variáveis do processo de intervenção com mães de crianças com problemas internalizantes*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo.
- Palermo, G. A.; Silva, D. B. N. & Novellino, M. S.F. (2014). Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos de População (Rio de Janeiro)*, 31(2), 367-394.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ransey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (2002). *Antisocial boys: Comportamento anti-social*. Santo André, SP: Esetec.
- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico (Porto Alegre)*, 36(2), 127-134.
- Pereira, C. S.; Cia, F. & Barham, E. J. (2008). Autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico na puberdade: inter-relações e diferenças entre sexos. *Interação em Psicologia*, 12(2), 203-213.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 9-27.
- Pizato, E. C. G., Marturano, E. M. & Fontaine, A. M. G. V. (2014). Trajetórias de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento no Ensino Fundamental: Influência da Educação Infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 189-197.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405-416.
- Reyna, C. & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 51-64.

- Reynolds, M. R.; Sander, J. B. & Irvin, M. J. (2010). Latent curve modeling of internalizing behaviors and interpersonal skills through elementary school. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 189-201.
- Rodrigues, M.; Dias, J. & Freitas, M. (2010). Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 15(4), 831-839.
- Rutter, M. (1999) Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- Sameroff, A. J. (2000). A unified theory of development a dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81, 6-22.
- São Paulo (2011). Secretaria Municipal de Educação. *Aprender... com quem? Um diálogo em construção*. Recuperado de: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/15358.pdf#page=147>. Acesso em 01/03/2017.
- Shure, M. B. (2006). *Eu posso resolver problemas: Educação infantil e ensino fundamental: Um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais* (E. M. Marturano, A. M. A. Motta, & L. C. S. Elias, Trads.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, T. A. & Cavalcante, L. I. C. (2015). Habilidades Sociais e Características Pessoais em Escolares de Belém. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 850-858.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2010). The impact of parents, child care providers, teachers, and peers on early externalizing trajectories. *Journal of School Psychology*, 48, 555-583.
- Stein, L. M. (1994). *TDE - Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tandon, M.; Cardeli, E. & Luby, J. (2009). Internalizing disorders in early childhood: A review of depressive and anxiety disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 18(3), 593-610.
- Teixeira, M. C. T. V.; Saraceni, M. F. F.; Suriano, R.; Sant'ana, N. Z.; Carreiro, L. R. R.; Paula, C. S. (2014). Fatores de proteção associados a problemas emocionais e comportamentais em escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 31(4), 539-548.
- Valle, T. G. M., & Garnica, K. R. H. (2009). *Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar*. Em: T. G. M. do Valle (Ed.), *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções* (1ª ed., pp. 49-75). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Van Lier, P. A. C., & Koot, H. M. (2010). Developmental cascades of peer relations and symptoms of externalizing and internalizing problems from kindergarten to fourth-grade elementary school. *Development and Psychopathology*, 22, 569-582.

- Webster-Stratton, C., & Reid, M.J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – the foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Journal of Infants and Young Children*, 17, 96-113.
- Witvliet, M., Van Lier, P. A. C., Cuijpers, P., & Koot, H. M. (2009). Testing links between childhood positive peer relations and externalizing outcomes through a randomized controlled intervention study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 905-915.

ANEXO

ANEXO A – Carta de aceite do Comitê de Ética em Pesquisa

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/78-dgfs

Ribeirão Preto, 26 de agosto de 2016.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado
“Habilidades sociais de meninas e meninos no Ensino Fundamental I: associação entre problemas de comportamento e desempenho escolar”
foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 158ª Reunião Ordinária, realizada em 25.08.2016, e enquadrado na categoria:
APROVADO (CAAE nº 57785916.1.0000.5407.)

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Marina Rezende Bazon
Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Márcia Viana Amaral
Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP