

## Adaptação à escola de ensino fundamental: indicadores e condições associadas<sup>i</sup>

Marta Regina Gonçalves Correia-Zanini<sup>i</sup>

Edna Maria Marturano<sup>ii</sup>

Anne Marie Germaine Victorine Fontaine<sup>iii</sup>

---

Adaptação à escola de ensino fundamental: indicadores e condições associadas

### RESUMO

A fim de investigar condições associadas à adaptação da criança ao ensino fundamental - EF, avaliaram-se indicadores de desempenho acadêmico, habilidades sociais, problemas de comportamento e estresse, em associação com anos na educação infantil - EI, qualidade do EF, nível socioeconômico - NSE e gênero. Participaram 186 alunos do 1º ano do EF com idade média de 6,7 anos, sendo 100 meninos. As professoras preencheram o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais. As crianças responderam à Prova Brasil, à Escala de Stress Infantil e ao Inventário de Estressores Escolares. Por meio de comparações de grupo, verificou-se que o tempo na EI e a qualidade do EF foram associados ao desempenho acadêmico. Modelos de predição mostraram que diferentes indicadores de adaptação ao EF variaram em função de medidas de qualidade do EF, gênero e NSE.

**Palavras-chave:** Ensino fundamental; Desempenho acadêmico; Habilidades sociais; Problemas de comportamento; Estresse.

---

Adaptation to elementary school: indicators and associated conditions

### ABSTRACT

For the purpose of investigating conditions associated with child's adjustment to Elementary School-EF, we evaluated academic achievement, social skills, behavior problems and stress, in association with years in preschool-EI, quality of EF, socioeconomic level - NSE, and gender. Participants were 100 boys and 86 girls in 1st year of EF, mean age 6.7 years. The teachers completed the Social Skills Rating System. Children answered Prova Brasil, Scale of Child Stress and Inventory of School Stressors. Group comparisons showed that years in EI and quality of EF were associated with academic achievement. By means of regression models, different indicators of adaptation to EF varied in function of EF quality measures, gender, and NSE.

**Keywords:** Elementary school; Academic achievement; Social skills; Behavior problems; Stress.

La adaptación a la escuela primaria: indicadores y condiciones asociadas

## **RESUMEN**

Con el fin de investigar las condiciones asociadas a la adaptación del niño a la escuela primaria - EF, se evaluarán indicadores de desempeño académico, habilidades sociales, problemas de conducta y estrés, asociándolos con años en la educación de la primera infancia - EI, calidad de la escuela de EF, nivel socioeconómico - NSE y género. Participaron 186 estudiantes en el primero año de EF, con 100 varones, edad media 6,7 años. Los maestros completaron el Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales. Los niños contestaron la Prueba Brasil, la Escala de Estrés Infantil y el Inventario de Estrés Escolar. Comparaciones de grupos indicaron que el tiempo en el EI y la calidad del EF se asociaron al rendimiento académico. Por medio de modelos predictivos, diferentes indicadores de adaptación al EF variaron en función de la calidad de la EF, género y NSE.

**Palabras clave:** Escuela primaria; Desempeño Académico; Habilidades sociales; Problemas de conducta; Estrés.

---

As transições escolares, pelo acréscimo de imprevisibilidade e incontrolabilidade que agregam ao cotidiano das crianças, são vistas como momentos em que elas ficam particularmente vulneráveis ao estresse (Elias, 1989). O ingresso no ensino fundamental - EF- é transição escolar que implica em mudança (por exemplo, de escola), perda (por exemplo, por afastamento dos amigos da escola de educação infantil - EI), pressão (por exemplo, para seguir as normas do novo contexto) e imprevisibilidade (por exemplo, pela quebra na rotina).

No contexto brasileiro, o Plano Nacional de Educação -PNE- traz o EF de nove anos como uma ação que visa oferecer um período maior para a permanência das crianças no ensino obrigatório (Brasil, 2004). Assim, as crianças brasileiras passaram a fazer a transição entre a EI e o EF um ano antes, ou seja, não mais aos sete, porém aos seis anos de idade.

O ingresso no EF em idade mais precoce suscita reflexão a respeito da construção de habilidades e competências que podem facilitar a transição e suas demandas, entre as quais adequar-se a rotinas diferentes e enfrentar desafios acadêmicos mais complexos. Pesquisas conduzidas na época do antigo EF de oito anos sugerem alguns fatores associados a diferenças individuais nos efeitos da transição. Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) constataram que a adaptação ao EF foi facilitada pelo potencial cognitivo da criança, pelo suporte da família e pelo acesso prévio à EI. Nessa pesquisa, sintomas de estresse foram identificados como um sensível indicador de dificuldades de adaptação à escola, assim como o foram, no sentido positivo, o desempenho acadêmico, avaliado por teste objetivo, e as habilidades sociais avaliadas pelo professor.

## **Indicadores de adaptação**

Os anos do EF constituem um período de importantes conquistas cognitivas e comportamentais, cuja consecução pode ser concebida em termos de tarefas de desenvolvimento a serem cumpridas. De acordo com Masten e Coastworth (1998), as tarefas relevantes desse período incluem um bom desempenho acadêmico, a adequação a normas e regras vigentes e a capacidade de se dar bem com os companheiros. Assim, o desempenho acadêmico, as habilidades sociais e os problemas de comportamento, estes últimos expressando dificuldade da criança em se adequar às normas, constituem três domínios de funcionamento associados ao cumprimento das tarefas adaptativas dos anos escolares.

Esses domínios são interdependentes. O desempenho acadêmico tem sido positivamente associado a habilidades sociais avaliadas pelo professor e negativamente associado a indicadores de problemas de comportamento (Chen, Huang, Chang, Wang, & Dan, 2010; Konold, Jamison, Stanton-Chapman, & Rimm-Kaufman, 2010). Habilidades sociais favorecem o desempenho e o ajustamento escolar posterior, notadamente a sociabilidade em relação aos pares e as habilidades sociais acadêmicas, relacionadas à aprendizagem (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010; Ladd & Dinella, 2009). Em contrapartida, problemas de comportamento precoces, seja de externalização - agressão, impulsividade, quebra de regras - ou internalização - ansiedade, humor deprimido, retraimento, queixas somáticas -, têm efeitos negativos sobre o progresso acadêmico (Burt & Roisman, 2010) e o curso de desenvolvimento da competência social com os pares (Reynolds, Sander, & Irvin, 2010).

Para investigar a adaptação à escola no 1º ano do EF é importante considerar, além das tarefas de desenvolvimento típicas da fase, também as reações às demandas relativas à transição escolar entre a EI e o EF. Tais demandas podem gerar sintomas de estresse (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008) que correspondem a um conjunto de reações do organismo quando exposto a qualquer estímulo que o irrite, amedronte ou faça feliz, podendo ser de ordem psicológica, como ansiedade, terror noturno, pesadelos, ou física, como dores abdominais, diarreia, dor de cabeça, náusea (Lipp & Lucarelli, 2008).

No início do EF, sintomas de estresse têm sido associados inversamente a indicadores de desempenho e ajustamento (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). Tais relações sugerem que o auto relato de sintomas de estresse pode ser um indicador do sofrimento psíquico da criança diante de situações incontroláveis na vida escolar.

### **A escola como contexto de desenvolvimento**

Tem sido demonstrado que frequentar a EI contribui para melhor desempenho e adaptação no EF (Campos, Esposito, Bhering, Gimenes, & Abuchaim, 2011; Gardinal-Pizato, Marturano, & Fontaine, 2012; Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons, & Siraj-Blatchford, 2011; Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). Mas, ao passo que o acesso à EI vem sendo consistentemente associado a resultados positivos, efeitos do tempo de permanência na EI são menos evidentes. Há relatos tanto de efeitos acadêmicos e psicossociais positivos generalizados (Taggart et al., 2011), como de efeito pontual nas relações com pares e ausência de impacto acadêmico (Pereira, Marturano, Gardinal-Pizato, & Fontaine, 2011). No Brasil, não há estudos que tratem de possíveis efeitos do tempo de exposição à EI sobre o desempenho e o ajustamento da criança na transição do 1º ano, no contexto do EF de nove anos.

Estudos com foco em características da escola de EF 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 (Medina, 2011; Salles, Parente, & Freitas, 2010), bem como efeitos comportamentais (Rutter & Maugham, 2002). Assim, a localização da escola na periferia ou em bairros de classe média pode afetar diferencialmente os resultados escolares individuais.

Analogamente, a concentração de alunos com alto ou baixo desempenho afeta o desempenho individual (Aikens & Barbarin, 2008). Com base nessa relação, indicadores de desempenho médio do alunado, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2004) podem ser tomados como medida sumária de qualidade da escola de EF (Campos et al., 2011). Também a percepção dos alunos sobre a escola como fonte de tensões cotidianas é um indicador importante da qualidade do contexto escolar na perspectiva da criança. Essas tensões diárias foram definidas como "exigências ou demandas irritantes, frustrantes, perturbadoras, que em certo grau caracterizam as transações diárias com o ambiente" (Kanner, Coyne, Schaefer, & Lazarus, 1981, p. 3). Um estudo exploratório recente mostrou que as crianças avaliam como fontes mais potentes de tensões cotidianas as escolas avaliadas por juízes adultos como de

pior qualidade (Marturano & Gardinal-Pizato, 2010). Na transição da antiga 1ª série do EF, a percepção da criança acerca de tensões cotidianas na escola foi associada ao baixo desempenho acadêmico e a sintomas de estresse (Marturano, Trivellato-Ferreira, & Gardinal, 2009; Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). Seria interessante verificar como essas relações se configuram no EF de nove anos, ampliando o foco para incluir, além do desempenho, habilidades sociais e ajustamento comportamental, sinalizando as outras tarefas de desenvolvimento da meninice.

### **Variáveis sociodemográficas: nível socioeconômico e gênero**

Uma parcela significativa das diferenças individuais de desempenho e ajustamento tem sido atribuída ao nível socioeconômico da família - NSE (Aikens & Barbarin, 2008; Fanti & Heinrich, 2010; Gardinal-Pizato et al., 2012; Grimm, Steele, Mashburn, Burchinal, & Pianta, 2010; Reynolds et al., 2010). Há indícios de que efeitos do NSE sobre o desenvolvimento são mediados por processos que ocorrem nos ambientes a que a criança está exposta no dia a dia e que explicam, em parte, tais efeitos (Aikens & Barbarin, 2008).

O gênero também é fator influente no desenvolvimento do escolar. Estudos sugerem vantagem das meninas em desempenho (Grimm et al., 2010) e habilidades sociais (Reynolds et al., 2010), bem como prejuízo dos meninos em externalização (Miner & Clarke-Stewart, 2008). Pesquisas longitudinais reiteram maior externalização nos meninos (Fanti & Heinrich, 2010; Ribeaud & Eisner, 2010; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2010) e mais habilidades sociais nas meninas (Sallquist et al., 2009). Não foram encontradas diferenças de gênero em internalização até a pré-adolescência (Reynolds et al., 2010). Para desempenho, as relações parecem ser mais complexas. Na meta-análise conduzida por Grimm et al. (2010) as meninas superaram os meninos no nível inicial de desempenho, mas os meninos mostraram maior crescimento durante o EF. Aikens e Barbarin (2008) constataram que as meninas tinham taxas de crescimento em leitura mais rápidas entre a educação infantil e o 1º ano, mas não entre o 1º e o 3º ano.

Em suma, há evidência de associações entre NSE e gênero, por um lado, e por outro, indicadores de funcionamento acadêmico e psicossocial. Isto posto, aquelas variáveis sociodemográficas devem ser levadas em conta quando se investigam condições associadas a resultados adaptativos nos anos do EF.

No estudo apresentado neste artigo, buscou-se identificar fatores envolvidos na adaptação da criança à transição entre a EI e o EF, no cenário do EF de nove anos. Seu objetivo principal foi investigar associações entre tempo de permanência na EI, IDEB e localização da escola de EF, e capacidade da escola em criar um ambiente menos estressante para a criança, por um lado, e por outro, algumas variáveis da criança que podem ser tomadas como indicadores de adaptação à transição: desempenho acadêmico, competência acadêmica, habilidades sociais, problemas de comportamento, sintomas de estresse. Levam-se em conta nessa investigação as variáveis nível socioeconômico e gênero.

## **Método**

### **Considerações éticas**

Esta pesquisa é parte de projeto aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa (Processo CEP - FFCLRP nº 528/2010 - 2010.1.1794.59.2). Atende às normas dispostas na Resolução nº 196/96 do CONEP, vigente na época da realização do estudo, e ao disposto na Resolução nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Os participantes adultos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. No caso de participante criança, um dos responsáveis assinou o TCLE e o participante deu seu prévio consentimento verbal.

## **Participantes**

Participaram 186 crianças (100 meninos), com idade entre cinco anos e oito meses e sete anos e seis meses (média seis anos e oito meses), bem como 25 professoras. As crianças cursavam o 1º ano do EF de nove anos. Dezenove tinham frequentado EI por um ano e 167, por dois anos. Um informante adulto da família de cada criança foi convidado a participar, porém, compareceram no dia agendado, apenas os responsáveis por 122 crianças, sendo estes considerados como respondentes de um questionário sobre o nível socioeconômico.

## **Local**

A pesquisa ocorreu em sete escolas municipais de um município do interior do estado de São Paulo, com aproximadamente 111 mil habitantes. Em 2010, ano da coleta, a rede municipal de ensino desse município tinha 59 turmas do 1º ano, distribuídas em quinze escolas. A seleção das escolas foi realizada juntamente com a Secretaria de Educação do município, visando representar diferentes regiões, sendo uma escola na região central, duas próximas ao centro e quatro em bairros mais afastados, totalizando 25 turmas.

## **Instrumentos e medidas**

### **Variáveis da criança**

- Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR- versão para professores) (Bandeira, Z. A. P. Del Prette, A. Del Prette & Magalhães, 2009). Compreende três escalas: Habilidades Sociais, com 30 itens repartidos em cinco subescalas: cooperação com pares, asserção positiva, responsabilidade/cooperação, auto-defesa e auto-controle; Competência Acadêmica, com 9 itens; e Problemas de Comportamento, com 18 itens em duas subescalas: internalizantes e externalizantes. Os itens que compuseram as escalas foram decorrentes de estrutura confirmada por Análise Fatorial Confirmatória com a amostra da pesquisa.

- Provinha Brasil 2009 (Brasil, 2009). É uma prova de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e tem como objetivo diagnosticar o desempenho acadêmico, e mais precisamente, o nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano do EF. É composta por um exemplo de questão que possibilita ensinar aos alunos como deverão responder ao teste e por outras 24 questões de múltipla escolha, formuladas para avaliar o desempenho. As questões de avaliação do desempenho estão dispostas em ordem crescente de exigência de habilidades acadêmicas, das mais básicas às mais avançadas. O desempenho é avaliado em cinco níveis.

- Escala de Stress Infantil (ESI) (Lipp & Lucarelli, 2008). Seu objetivo é identificar a frequência com que crianças de seis a 14 anos experimentam sintomas de estresse, os quais estão agrupados em quatro fatores: reações físicas, psicológicas, psicológicas com componente depressivo e psicofisiológicas. A escala também permite mensurar a evolução dos sintomas apresentados de acordo com três fases: alerta, resistência, quase exaustão ou exaustão. É composta por 35 itens do tipo *Likert* de 0 a 4 pontos. Sua aplicação pode ser coletiva ou individual. O instrumento fornece, entre outras medidas, um escore total, obtido a partir da soma das respostas aos 35 itens. Essa foi a medida utilizada no presente estudo.

### **Percepção da escola pela criança**

- Inventário de Estressores Escolares (IEE) (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). Visa investigar situações perturbadoras ou irritantes relacionadas à vida escolar, em quatro domínios: desempenho escolar, relação família-escola, relação com os pares e outras demandas da vida escolar. Para cada situação apresentada, a criança responde se aquilo aconteceu com ela durante o ano letivo. Caso tenha acontecido, informa ainda o quanto a situação a aborreceu - nada, um pouco, mais ou menos ou muito. Nesta investigação foi utilizada a estrutura de dois componentes identificada por análise fatorial exploratória e confirmatória na amostra da pesquisa, envolvendo tensões relacionadas ao papel de estudante e às relações interpessoais.

### **Nível socioeconômico**

- Critério Brasil (ABEP, 2010). É composto por 11 itens, dos quais nove avaliam o número de bens de consumo duráveis da família, um avalia o grau de instrução do chefe da família e um avalia o número de empregadas mensalistas na casa, resultando em uma medida estratificada em cinco classes: A (NSE mais alto), B, C, D e E.

### **Variáveis da escola**

Educação Infantil. Informações sobre frequência à EI foram obtidas mediante consulta ao registro de matrículas das crianças no site da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo, com o auxílio de uma secretária de escola autorizada. Duas classes foram criadas para essa variável: um ano de EI, dois anos de EI.

IDEB - Índice criado pelo INEP, com a finalidade de avaliar e estabelecer metas para a educação básica brasileira. Seu cálculo é baseado no índice de aprovação escola, obtido por meio do Censo Escolar, e no desempenho médio dos alunos nas avaliações promovidas pelo Instituto, no caso de escolas municipais a Prova Brasil. A consulta ao IDEB 2009 foi realizada no site <http://portalideb.inep.gov.br>. Dada a meta do INEP que todas as escolas brasileiras obtenham até 2022 média igual ou superior a 6 no IDEB, (Brasil, 2014), cada escola participante foi classificada em uma de duas categorias: IDEB < 6, IDEB ≥ 6.

Localização. As escolas foram classificadas em três categorias, conforme sua localização no município: centro (n = 35), entre centro e periferia (n = 24), periferia (n = 127).

### **Procedimento**

A coleta de dados com as crianças e as professoras se deu nos meses de novembro e dezembro de 2010, nos horários de aula e em espaços cedidos pelas escolas. As crianças responderam individualmente aos instrumentos IEE e ESI. A Provinha Brasil foi aplicada coletivamente pela primeira autora com a ajuda de uma auxiliar. As professoras foram orientadas sobre o preenchimento dos formulários do SSRS. As famílias das 186 crianças, ao assinarem o TCLE, tiveram agendado um encontro com a primeira autora para aplicação do Critério Brasil. Em caso de falta, foi agendado outro encontro, via telefone, porém, compareceram, ao todo, os responsáveis por 122 crianças. O preenchimento do Critério Brasil foi feito seja na escola ou, a pedido da família, no domicílio.

Para análise dos dados foi utilizado o programa SPSS - versão 19. Verificado o pressuposto de distribuição normal das variáveis nos grupos, foi utilizado o teste *t* de Student nas comparações por gênero e classificação no IDEB, em que a distribuição nos grupos atendeu a esse pressuposto. Nos outros casos, para comparar grupos com um ou dois anos de EI foi usado o teste *U* de Man-Whitney; para comparar os indicadores de adaptação escolar de grupos com diferentes níveis socioeconômicos e diferentes localizações de escola foi aplicada a estatística

de Kruskal-Wallis, com a utilização de teste *post-hoc* para verificar entre quais grupos incidiam as diferenças significativas. Além disso, para melhor explorar o poder preditor das variáveis escolares e sócio demográficas na qualidade de adaptação ao EF, realizou-se regressão linear múltipla, em dois modelos. No primeiro entraram como preditores apenas as cinco variáveis escolares: estressores escolares referentes a tensões relacionadas ao papel de estudante e a relações interpessoais, IDEB 2009, localização da escola e anos de frequência à EI. As duas últimas foram transformadas em variáveis *dummy*, onde se codifica 0 (ausência de um atributo) ou 1 (presença de um atributo). Para localização da escola, a codificação 0 correspondeu a não estar localizada na periferia, e 1 correspondeu a estar localizada na periferia; para anos na EI, ter frequentado um ano valeu 0, e ter frequentado dois anos, 1. O segundo modelo, além das variáveis escolares, incluiu o gênero e o nível socioeconômico. Por conta dessa última variável, a amostra nessas análises foi de 122 crianças.

## Resultados

Diferenças significativas associadas ao NSE ocorreram para desempenho acadêmico ( $\chi^2_{kw}(2) = 7,946$ ;  $p = 0.019$ ) e para a habilidade social autodefesa ( $\chi^2_{kw}(2) = 10,216$ ;  $p = 0.006$ ). A comparação múltipla de média das ordens indicou vantagem para as crianças da classe B sobre as das classes C, D e E no desempenho escolar ( $M_B = 15,13/DP = 4,03$ ;  $M_C = 12,65/DP = 4,57$ ;  $M_{DE} = 12,32/DP = 4,13$ ) e em autodefesa ( $M_B = 3,82/DP = 1,76$ ;  $M_C = 2,96/DP = 1,22$ ;  $M_{DE} = 2,73/DP = 1,61$ ).

A Tabela 1 mostra os resultados relativos ao gênero. As meninas apresentaram melhor desempenho acadêmico, mais competência acadêmica, maiores médias nas habilidades sociais. Os meninos apresentaram mais problemas de comportamento externalizante.

**Tabela 1.** Média, desvio padrão e resultado das comparações entre grupos de meninos e meninas nas variáveis do estudo.

Variável	Meninos n = 100		Meninas n = 86		t
	Média	DP	Média	DP	
Desempenho Acadêmico	12,21	4,74	14,47	4,51	-3,306*
Competência Acadêmica	18,01	7,92	22,21	7,16	-3,766**
Auto controle	9,31	3,53	10,77	2,94	-3,031*
Asserção Positiva	8,08	2,95	9,45	2,77	-3,257*
Autodefesa	2,85	1,55	3,31	1,52	-2,056*
Responsabilidade e Cooperação	9,08	3,78	11,02	2,65	-4,100**
Cooperação com pares	3,06	1,70	4,06	1,57	-4,132**
Comportamento Externalizante	5,83	3,71	4,09	3,38	3,314*
Comportamento Internalizante	2,97	2,15	2,95	2,391	0,050
Sintomas de estresse	50,16	24,73	46,78	21,232	0,992

Nota. DP: desvio-padrão. \*  $p < 0,05$ .

As comparações entre grupos com um e dois anos de frequência à EI indicaram que um ano a mais na EI foi associado a melhor desempenho na Provinha Brasil ( $U = 984,5$ ;  $p < 0,05$ ;  $M_{1ano} = 10,53$ ,  $DP = 3,95$ ;  $M_{2anos} = 13,56$ ,  $DP = 4,76$ ), mais competência acadêmica ( $U = 1069,5$ ;  $p < 0,05$ ;  $M_{1ano} = 15,42$ ,  $DP = 8,71$ ;  $M_{2anos} = 20,47$ ,  $DP = 7,60$ ), mais autodefesa ( $U = 1002,5$ ;  $p < 0,05$ ;  $M_{1ano} = 2,11$ ,  $DP = 1,52$ ;  $M_{2anos} = 3,17$ ,  $DP = 1,52$ ) e menos sintomas de estresse ( $U = 1055,5$ ;  $p < 0,05$ ;  $M_{1ano} = 60,11$ ,  $DP = 22,73$ ;  $M_{2anos} = 47,29$ ,  $DP = 22,93$ ).

Na classificação das escolas quanto ao IDEB, duas escolas receberam a classificação  $\geq 6$ . Como se pode observar na Tabela 2, as crianças desse grupo apresentaram melhor desempenho na Provinha Brasil e mais autocontrole. Em contrapartida, os alunos de escolas com IDEB  $< 6,0$  apresentaram mais problemas externalizantes.

**Tabela 2.** Média, desvio padrão e resultado das comparações entre grupos formados de acordo com o IDEB das escolas nas variáveis do estudo.

Variável	IDEB < 6 n = 138		IDEB $\geq 6$ n = 48		t
	Média	DP	Média	DP	
Desempenho Acadêmico	12,59	4,49	15,15	5,06	-3,282*
Competência Acadêmica	19,79	7,82	20,42	7,99	- 0,476
Auto controle	9,68	3,39	10,85	3,06	- 2,115*
Asserção Positiva	8,85	2,95	8,33	2,90	1,044
Autodefesa	3,05	1,54	3,10	1,59	-0,206
Responsabilidade e Cooperação	10,06	3,45	9,75	3,43	0,533
Cooperação com pares	3,67	1,72	3,08	1,63	2,077
Comportamento Externalizante	5,48	3,86	3,73	2,63	3,482*
Comportamento Internalizante	2,93	2,24	3,04	2,34	- 0,282
Sintomas de estresse	49,80	22,87	45,15	23,95	1,199

Nota. DP: desvio-padrão. \*  $p < 0,05$ .

Quanto à localização, uma escola se situa no centro da cidade, duas entre centro e periferia e quatro em bairros periféricos. Os resultados das comparações, dispostos na Tabela 3, mostram que os alunos das escolas de periferia apresentaram pior desempenho na Provinha Brasil, em comparação com os alunos das escolas situadas entre o centro e a periferia. Os alunos da escola do centro, por sua vez, tiveram menor média em asserção positiva que alunos das escolas entre centro e periferia e menos cooperação com pares que os demais grupos.

**Tabela 3.** Média, desvio padrão e resultado das comparações entre grupos formados com base na localização das escolas nas variáveis do estudo.

Variável	Centro (n = 35)		Entre Centro e Periferia (n = 24)		Periferia (n = 127)		$\chi^2$
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Desempenho Acadêmico	14,63 <sup>ab</sup>	5,05	15,63 <sup>b</sup>	5,23	12,43 <sup>a</sup>	4,37	11,13*
Competência Acadêmica	19,69	8,35	22,75	6,33	19,50	7,91	3,69
Auto controle	10,43	3,21	10,67	3,07	9,73	3,42	2,94
Asserção Positiva	7,69 <sup>a</sup>	2,82	9,71 <sup>b</sup>	2,77	8,81 <sup>ab</sup>	2,94	6,44*
Autodefesa	2,71	1,62	3,67	1,66	3,05	1,49	5,93
Responsabilidade e Cooperação	9,57	3,17	10,46	3,70	10,00	3,47	1,76
Cooperação com pares	2,57 <sup>a</sup>	1,48	4,29 <sup>b</sup>	1,43	3,64 <sup>b</sup>	1,72	16,09**
Comportamento Externalizante	3,91	2,76	4,25	3,25	5,48	3,88	5,50
Comportamento Internalizante	3,00	2,47	3,42	2,45	2,87	2,17	1,06
Sintomas de estresse	48,63	25,09	38,83	18,96	50,43	23,06	4,69

Nota: letras diferentes indicam médias diferentes. Teste de *Kruskal-Wallis* \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,001$ .



Os resultados significativos das análises de regressão incluindo como preditores as variáveis escolares (Modelo 1) são apresentados na Tabela 4. O desempenho acadêmico e responsabilidade e cooperação foram preditos, negativamente, por tensões escolares relacionadas ao papel de estudante, sendo esse modelo explicativo da variância de 21% e 10% respectivamente. Competência acadêmica não obteve preditores significativos, assim como autocontrole, asserção positiva, autodefesa, cooperação com pares e comportamentos internalizantes, pois não apresentaram ANOVA significativa. O modelo explicou 10% da variância de comportamento externalizante, incluindo como preditores positivos significativos os estressores escolares nos dois fatores - papel de estudante e relações interpessoais. Quanto aos sintomas de estresse, 23% da variância nos resultados foram explicados pelos estressores escolares, pelo IDEB 2009 e pela localização da escola na periferia, sempre positivamente.

**Tabela 4.** Resultados da análise de regressão linear múltipla considerando as variáveis significativas da escola para a predição de desfechos no 1º ano - Modelo 1 (variáveis escolares).

Variável predita	Preditores significativos	$\beta$	$t$	$F$	$R^2$ ajustado
Desempenho Acadêmico	Tensões relacionadas ao papel de estudante	-0,441	-5,202**	7,345**	0,208
Competência Acadêmica	Nenhum	n.s	n.s	1,851	n.s
Autocontrole	Nenhum	ns	n.s	1,662	n.s
Asserção Positiva	Nenhum	n.s	n.s	1,610	n.s
Autodefesa	Nenhum	n.s	n.s	1,855	n.s
Responsabilidade e Cooperação	Tensões relacionadas ao papel de estudante	-0,348	-3,853*	3,674*	0,099
Cooperação com pares	Nenhuma	n.s	n.s	1,250	n.s
Compto. externalizante	Tensões nas relações interpessoais	0,250	2,778*	3,665*	0,099
	Tensões relacionadas ao papel de estudante	0,202	2,234*		
Compto Internalizante	Nenhum	n.s	n.s	1,449	n.s
	IDEB 2009	0,454	3,225*	8,495**	0,236
	Localização da escola (estar na periferia)	0,383	2,689*		
Sintomas de estresse	Tensões relacionadas ao papel de estudante	0,318	3,817*		
	Tensões nas relações interpessoais	0,190	2,297*		

Nota: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . n.s = não significativo.

Na Tabela 5 constam os resultados do Modelo 2, que além de considerar as variáveis escolares, incluiu as variáveis gênero e NSE. Modificações foram observadas na predição da maioria dos desfechos, em relação ao Modelo 1. Para desempenho acadêmico e responsabilidade/cooperação, as variáveis NSE e gênero foram preditores significativos positivos, juntamente com as tensões relacionadas ao papel de estudante. E a variância explicada pelo modelo aumentou de 21% para 26%, e de 10% para 19%, respectivamente. Autocontrole passou a ser predito, ainda que fracamente ( $R^2$  ajustado = 0,077) por estressores escolares nas relações interpessoais e gênero, de modo que estar menos exposto a estressores nas relações interpessoais e ser menina foi associado a maior autocontrole. A mesma combinação de preditores, em direção oposta, explicou 17% da variância em comportamento externalizante.

**Tabela 5.** Resultados da análise de regressão linear múltipla considerando as variáveis significativas da escola para a predição de desfechos no 1º ano - Modelo 2 (variáveis escolares, gênero e NSE).

Variável predita	Preditores significativos	$\beta$	$t$	$F$	R <sup>2</sup> ajustado
Desempenho Acadêmico	Tensões relacionadas ao papel de estudante	-0,411	-4,943**	6,906**	0,255
	NSE	0,191	2,174*		
Competência Acadêmica	Gênero (ser menina)	0,176	2,129*		
	Gênero (ser menina)	0,244	2,671*	2,580*	0,084
Autocontrole	Tensões nas relações interpessoais	-0,267	-2,854*	2,440*	0,077
	Gênero (ser menina)	0,243	2,715*		
Asserção Positiva	NSE	0,276	2,912*	3,573*	0,130
	Gênero (ser menina)	0,243	2,727*		
Autodefesa	NSE	0,319	3,351*	3,436*	0,124
	Tensões relacionadas ao papel de estudante	-0,304	-3,499*	4,956**	0,186
Responsabilidade e Cooperação	Gênero (ser menina)	0,277	3,210*		
	NSE	0,183	1,990*		
Cooperação com pares	Gênero (ser menina)	0,358	4,040**	3,788*	0,139
	Tensões nas relações interpessoais	0,318	3,597**	4,567**	0,171
Compto. externalizante	Gênero (ser menina)	-0,286	-3,284*		
	Nenhum	n.s	n.s	1,887	n.s
Compto Internalizantes	IDEB 2009	0,464	3,574*	6,618**	0,245
	Localização da escola (estar na periferia)	0,355	2,611*		
	Tensões relacionadas ao papel de estudante	0,299	2,381*		
Sintomas de estresse	Tensões nas relações interpessoais	0,221	3,292*		

Nota: \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$ . n.s = não significativo.

As variáveis competência acadêmica, asserção positiva, autodefesa e cooperação foram preditas apenas por variáveis sócio demográficas. Gênero apareceu como único preditor positivo de competência acadêmica e cooperação com pares, explicando 8% da primeira e 14% da segunda. Para asserção positiva, gênero e NSE explicaram 13% da variação e para autodefesa, o NSE isoladamente explicou 12% da variância. Não foram observadas mudanças na configuração dos preditores para sintomas de estresse, e comportamento internalizante continuou sem preditores significativos.

## Discussão

No estudo apresentado neste artigo, fatores envolvidos na adaptação da criança à transição entre a EI e o EF foram investigados no cenário do EF de nove anos. Foram estabelecidas associações entre indicadores de adaptação à transição e alguns fatores que a literatura tem apontado como relevantes para o desempenho e o ajustamento nos anos iniciais do EF. Além dos fatores clássicos, nível socioeconômico e gênero, este estudo focalizou particularmente fatores associados à escola: tempo de permanência na EI e qualidade da escola de EF, avaliada por meio de indicadores de localização, desempenho acadêmico do alunado e percepção das crianças sobre tensões cotidianas experimentadas no contexto escolar.

Nas comparações de grupo, o tempo de permanência na EI foi associado a melhor desempenho acadêmico (Provinha Brasil), mais competência acadêmica, mais habilidade social de autodefesa e menos sintomas de estresse. Esses são resultados relevantes, visto que em geral os estudos sobre efeitos da EI focalizam o acesso e não o tempo de exposição à EI (ver, por exemplo, Campos et al., 2011). Uma exceção é o relatório de Taggart et al. (2011), que traz resultados obtidos em escolas inglesas, com crianças mais jovens. Nesse estudo, cada mês de experiência na pré-escola após os 2 anos de idade foi associado a melhor desenvolvimento intelectual e maior independência, concentração e sociabilidade depois, aos cinco anos, sugerindo a importância do tempo de exposição à EI.

No Brasil, duas investigações sondaram efeitos do tempo de permanência na EI. Gardinal-Pizato et al. (2012), acompanhando as crianças do 3º ao 5º ano, não detectaram efeito de um ano a mais na EI sobre o desempenho acadêmico no EF. Pereira et al. (2011) procuraram determinar se o tempo de exposição à EI estaria associado a indicadores de desempenho, competência interpessoal e percepção de estresse no EF. Nos resultados, a única variável que deu vantagem ao grupo com dois anos de EI em relação ao grupo com um ano foi a medida de escolhas sociométricas recíprocas.

Os resultados desses estudos não são diretamente comparáveis aos da presente pesquisa, devido a diferenças de idade e nível escolar dos participantes. Além disso, em nenhum dos dois foi investigada a sintomatologia de estresse. Desse modo, o efeito do tempo de exposição à EI permanece como um tema de extrema relevância a ser mais bem explorado.

Nas comparações referentes à qualidade da escola de EF, o IDEB se mostrou discriminativo para desempenho acadêmico, autocontrole e problemas externalizantes. As associações encontradas indicaram vantagem para os alunos de escolas com IDEB  $\geq 6$ . Os resultados referentes a desempenho são condizentes com a literatura (Aikens & Barbarin, 2008; Campos et al., 2011; Medina, 2011). Os demais resultados estendem a validade do indicador de qualidade baseado no desempenho acadêmico médio dos estudantes, na medida em que esse indicador foi associado também às diferenças individuais de competência social e ajustamento comportamental.

Para o indicador de qualidade derivado da localização da escola, os resultados foram mistos. Crianças em escolas da periferia alcançaram menor média na Provinha Brasil em comparação com os alunos das escolas situadas entre o centro e a periferia. Em contrapartida, alunos da escola central parecem em desvantagem nas habilidades sociais, pois obtiveram menor média em asserção positiva que alunos das escolas entre centro e periferia e menos cooperação com pares que os demais grupos. Esses resultados refletem talvez a circunstância de as escolas centrais acolherem alunos de diversos bairros adjacentes, portanto sem contato prévio uns com os outros, o que explicaria uma conduta social mais reservada na escola.

A utilização da localização da escola como um indicador de qualidade se assenta no pressuposto de que em escolas periféricas há maior concentração de alunos em desvantagem econômica, o que acarreta múltiplos estressores como problemas de conduta e mobilidade do alunado (Rutter & Maugham, 2002). Na presente investigação, esse pressuposto parece se aplicar mais propriamente à concentração de alunos com resultados acadêmicos mais pobres, sinalizado pelo IDEB menor que seis. Na ausência de estudos com resultados comparáveis, faz-se necessário verificar a replicabilidade dos nossos achados em pesquisa futura.

Os resultados relativos ao NSE e ao gênero se alinham parcialmente à evidência prévia de efeitos sobre o funcionamento acadêmico e comportamental das crianças no EF. No que se refere ao NSE, os resultados das comparações indicam diferenças no desempenho acadêmico e em autodefesa. As diferenças em desempenho reiteram achados de metanálise indicando que as crianças de NSE mais alto iniciam o EF com vantagem sobre seus pares de estratos menos privilegiados (Grimm et al., 2010). Parece que essa distância não é compensada pela escolaridade (Gardinal-Pizato et al., 2012), podendo se acentuar durante os primeiros anos do EF (Crosnoe & Cooper, 2010; Grimm et al., 2010).

Em contrapartida, não se confirmaram na presente investigação as associações previamente encontradas entre NSE e problemas de comportamento. Como tais associações foram relatadas inclusive para crianças que iniciam o EF, utilizando-se o SSRS na versão do professor (Reynolds et al., 2010), os resultados do presente estudo demandam verificação.

Nas comparações de gênero, os resultados deste estudo foram compatíveis com os de pesquisas anteriores, sugestivos de que as meninas superam os meninos em desempenho acadêmico (Grimm et al., 2010) e habilidades sociais (Reynolds et al., 2010; Sallquist et al., 2009), ao passo que os meninos têm mais problemas de comportamento externalizante (Miner & Clarke-Stewart, 2008; Ribeaud & Eisner, 2010; Silver et al., 2010). A respeito de tais diferenças, cabe lembrar que aquelas relativas a desempenho não são estáveis ao longo do EF (Grimm et al., 2010). Quanto a habilidades sociais e problemas externalizantes, há que considerar, por um lado, os processos de socialização de gênero na família e, por outro, as características tipicamente femininas do contexto escolar na EI e nos anos iniciais do EF. Nesse cenário, as meninas estariam mais bem preparadas para se adaptarem ao ambiente escolar (Orr, 2011), conforme observado nos resultados da regressão, em que o gênero foi preditor de todas as variáveis da criança, exceto autodefesa e sintomas de estresse.

Em relação ao tema da transição entre a EI e o EF, os resultados das comparações de grupo sugerem que são condições facilitadoras dessa transição ser menina, ter passado mais tempo na EI, estudar em escola de EF com maior concentração de alunos com bom desempenho escolar e provir de NSE mais favorecido. Cabe notar que esses resultados foram obtidos em município de 111 mil habitantes, cuja rede pública de ensino está acima da média nacional no IDEB, de modo que mesmo as escolas com menor IDEB estão bem situadas no contexto do EF brasileiro. O fato de mais um ano na EI ser fator de proteção contra sintomas de estresse e, ao mesmo tempo, favorecer maior competência acadêmica no EF, sinaliza a importância de políticas públicas de garantia de vagas na EI para crianças a partir de 4 anos de idade.

Com a finalidade de explorar a importância das variáveis escolares e sociodemográficas para as diferenças individuais encontradas, desfechos adaptativos foram examinados neste estudo por meio de dois modelos de regressão. Os resultados são aqui discutidos na perspectiva das tarefas de desenvolvimento da meninice, mencionadas na introdução, desempenho acadêmico, adequação a normas e regras vigentes e competência nos relacionamentos com os pares (Masten & Coastworth, 1998).

O desempenho acadêmico foi o desfecho para o qual se obteve o melhor ajuste, nos dois modelos, com 25% de sua variância explicada no Modelo 2 pela percepção de tensões relacionadas ao papel de estudante, NSE e gênero. Melhor desempenho foi associado a ser menina, um resultado já discutido, a perceber menos eventos estressores no domínio acadêmico, achado consonante com os de Marturano et al (2009) no antigo EF de oito anos e a um maior NSE, dado já descrito e consolidado na literatura (Aikens & Barbarin, 2008; Fanti & Heinrich, 2010; Gardinal-Pizato et al., 2012; Grimm et al., 2010; Reynolds et al., 2010). Destaca-se que nem o tempo maior de exposição à EI, nem os demais indicadores de qualidade da EF, permaneceram no modelo, embora associados significativamente ao desempenho nas comparações de grupo.

Diferenças individuais em comportamentos externalizantes, sinalizadores de dificuldade na tarefa de adequar-se a normas e regras, tiveram 17% de sua variância explicada por uma combinação do gênero com a percepção de tensões nas relações interpessoais. Neste caso, ser menino e perceber mais eventos estressores no domínio interpessoal contribuíram para potencializar as dificuldades adaptativas.

Para competência interpessoal, sinalizada pelas medidas de habilidades sociais, o percentual de variância explicado foi em geral modesto e os preditores mais importantes foram gênero e NSE. Em contrapartida, sintomas de estresse tiveram 24% das diferenças individuais explicadas por um *pool* de variáveis relacionadas à qualidade da escola, com exclusão das variáveis sociodemográficas. Nesse conjunto, chama a atenção o IDEB como preditor positivo, ou seja,

quanto maior o IDEB da escola, mais sintomas de estresse. Como, no início do EF, sintomas de estresse têm sido associados inversamente a indicadores de ajustamento (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). Esse dado leva a uma especulação sobre um possível efeito estressor das demandas acadêmicas, supostamente mais fortes nas escolas com IDEB elevado. Corresponder a tais demandas poderia ter, para os alunos dessas escolas, um custo emocional que se reflete em níveis mais elevados de sintomas de estresse. Se esse custo é pontual, atenuando-se à medida que os alunos avançam na escolaridade, ou se persiste no tempo, é uma questão crucial a ser investigada por meio de estudos longitudinais.

## Conclusão

Este estudo tem limitações que devem ser consideradas na apreciação dos seus resultados. Uma delas, já apontada na discussão, é a situação peculiar do município no cenário nacional do EF, o que pode limitar a generalização dos achados. Cabe mencionar ainda o caráter genérico da avaliação de qualidade baseada no IDEB e na localização da escola. Como indicadores sumários, essas medidas encobrem uma diversidade de variáveis processuais que poderiam explicar melhor os resultados. Outra limitação a ser mencionada é o desenho transversal, sobre o qual quaisquer relações de precedência ou influência só podem ser concebidas hipoteticamente, sem exclusão de explicações alternativas. Por exemplo, na relação entre percepção de estressores escolares e desfechos adaptativos a percepção da criança pode ter precedido os desfechos, como foi postulado na introdução e interpretado na discussão. Mas pode também decorrer das dificuldades adaptativas sinalizadas nesses desfechos ou mesmo ser manifestação concomitante a elas, relacionada a um antecedente comum.

Assim delimitado o alcance do estudo, deve-se reconhecer que ele contribui para ampliar a base de conhecimentos correntes sobre condições implicadas na adaptação da criança à escola de ensino fundamental, depois da passagem pela educação infantil. Ele também traz subsídios para práticas e políticas educacionais, pois aporta informações novas sobre a transição entre a EI e o EF no ensino fundamental de nove anos. O fato de comparar escolas com bom IDEB fortalece os resultados, no sentido de que, se há diferenças quando os grupos são tão próximos, essas diferenças seriam ainda mais amplas se os grupos fossem mais contrastados.

Com escassa bibliografia nacional, o tema teve sua relevância realçada na pesquisa, na medida em que foi possível identificar dificuldades adaptativas precoces, assim como condições facilitadoras de uma adaptação bem-sucedida. Pesquisas futuras, sugeridas ao longo do texto, poderão ajudar a elucidar os diversos pontos de questionamento abertos à investigação.

## Referências

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100, 235-251.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). (2010). *Critério de classificação econômica Brasil*. Disponível em <http://www.abep.org.br>. Acesso em 22 de fevereiro de 2010.
- 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.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22, 717-735.

- Brasil - Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica (MEC). (2004). *Ensino Fundamental para nove anos - Orientações gerais*. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 22 de abril de 2010.
- Brasil - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2009). *Kit Teste 2º semestre 2009*. Disponível em <http://provinhabrasil.inep.gov.br>. Acesso em 10 de março de 2010.
- Brasil - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). (2014). O que são metas. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-sao-as-metas>. Acesso em 15 de março de 2010.
- 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.
- Campos, M. M., Esposito, Y. L., Bhering, E., Gimenes, N., & Abuchaim, B. (2011). A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41, 21-54.
- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L., & Dan, L. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: a 5-year longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 22, 583-592.
- Crosnoe, R., & Cooper, C. E. (2010). Economically disadvantaged children`s transitions into elementary school: linking family processes, school contexts, and educational policy. *American Educational Research Journal*, 47(2), 258-291.
- Elias, M. J. (1989). School stress and children: estimating the costs. *Journal of School Psychology*, 27, 393-407.
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. *Developmental Psychology*, 46(5), 1159-1175.
- Gardinal-Pizato, E. C., Marturano, E., & Fontaine, A. M. G. V. (2012). Acesso a educação Infantil e trajetórias de desempenho escolar no ensino fundamental. *Paidéia*, 22, 187-196.
- Grimm, K. J., Steele, J. S., Mashburn, A. J., Burchinal, M., & Pianta, R. C. (2010). Early behavioral associations of achievement trajectories. *Developmental Psychology*, 46, 976-983.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R.S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-39.
- Konold, T. R., Jamison, K. R., Stanton-Chapman, T. L., & Rimm-Kaufman, S. E. (2010). Relationships Among Informant Based Measures of Social Skills and Student Achievement: A Longitudinal Examination of Differential Effects by Sex. *Applied Developmental Science*, 14, 18-34.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children`s achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101, 190-206.
- Lipp, M. E. N., & Lucarelli, M. D. M. (2008). *Escala de Stress Infantil (ESI): Manual* (ed. revisada). São Paulo: Casa do Psicólogo, Papirus.

- Marturano, E. M., & Gardinal-Pizato, E. C. (2010). Qualidade da escola, desempenho e percepção de tensões cotidianas no início ensino fundamental. Resumos de Comunicação Científica (CD-ROM). Curitiba, XL Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Marturano, E. M., Trivelatto-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, 93-101.
- Masten, A. S., & Coastworth, J. D. (1998). The developmental of competence in favorable and unfavorable environments - Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Medina, J. P. (2011). El efecto escuela. más allá del aula. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, 28-45. Disponível em <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art2.pdf>. Acesso em 24 de março de 2011.
- 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, 771-786.
- Orr, A. J. (2011). Gendered Capital: Childhood Socialization and the "Boy Crisis" in Education. *Sex Roles*, 65, 271-284.
- Pereira, M. T., Marturano, E. M., Gardinal-Pizato, E. C., & Fontaine, A. M. G. (2011). Possíveis contribuições da educação infantil no desempenho e competência social de escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 101-109.
- 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, 189-201.
- Ribeaud, D., & Eisner, M. (2010). Risk factors for aggression in pre-adolescence: Risk domains, cumulative risk and gender differences - Results from a prospective longitudinal study in a multi-ethnic urban sample. *European Journal of Criminology*, 7, 460-498.
- Rutter, M., & Maugham, B. (2002). School Effectiveness Findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00124-3
- Salles, J. F., Parente, M. A. M. P., & Freitas, L. B. L. (2010). Leitura/escrita de crianças: comparações entre grupos de diferentes escolas públicas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 20(47), 335-344.
- Sallquist, J. V., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M. Hofer, C., Zhou, Q., Liew, J., & Eggun, N. (2009). Positive and negative emotionality: trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion*, 9, 15-28.
- 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.
- Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2011). O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra (E. Bhering, Trad.). *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 68-87.
- Trivellato-Ferreira, M. C., & Marturano, E. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42, 407-410.

Submetido em: 12/02/2015

Revisto em: 09/05/2016

Aceito em: 12/05/2016

**Endereços para correspondência:**

Marta Regina Gonçalves Correia-Zanini  
psico\_marta@yahoo.com.br

Edna Maria Marturano  
emmartur@fmrp.usp.br

Anne Marie Germaine Victorine Fontaine  
fontaine@fpce.up.pt

I. Pós-doutoranda. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo (USP). Ribeirão Preto. Estado de São Paulo. Brasil.

II. Docente. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo (USP). Ribeirão Preto. Estado de São Paulo. Brasil.

III. Docente. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. Porto. Portugal.

<sup>i</sup> Este texto refere-se à pesquisa realizada com apoio da FAPESP, da CAPES e do CNPq.