

Possíveis contribuições da educação infantil para o desempenho e a competência social de escolares

Mayara Tortul Pereira
Edna Maria Marturano
Elaine Cristina Gardinal-Pizato
Anne Marie Germaine Fontaine

Resumo

A educação infantil pode contribuir para trajetórias escolares mais favoráveis nos anos do ensino fundamental. O objetivo deste estudo foi verificar se o tempo de exposição à educação infantil - EI - estaria associado a indicadores de desempenho, competência interpessoal e percepção de estresse na 2ª série do ensino fundamental. A amostra foi composta por 95 participantes, distribuídos em três grupos: sem EI, com um ano de EI e com dois anos de EI. Os pais/responsáveis e os professores das crianças participaram como informantes. De acordo com os resultados, as avaliações de desempenho acadêmico foram favoráveis às crianças com EI, assim como algumas dimensões de habilidades sociais, principalmente responsabilidade/cooperação. O tempo maior de exposição à EI está associado a ser querido pelos pares. Discutem-se possíveis relações entre a frequência à educação infantil e a associação entre o desempenho, competência acadêmica e estressores escolares no ensino fundamental.

Palavras-chave: Aprendizagem escolar, ensino pré-escolar, relações na escola.

Possible contributions of early childhood education for performance and social competence of students

Abstract

The early childhood education can contribute to more favorable school history in elementary school years. The aim of this study is to determine whether the time in kindergarten (KG) may be associated with performance indexes, interpersonal competence and stress incidence in the second grade of elementary school. The studied group consisted of 95 children in three groups: no KG, one-year long KG, and two-year long KG. Children's parents and/or guardians and teachers took part in the study as informants. According to the results, assessments of academic performance were favorable to children with KG, as were some dimensions of social skills, particularly those concerning responsibility and cooperation. The longer the exposure to KG, the more the peers choose the target child as a liked one. Possible relationships between the frequency of early childhood education and the association between performance, academic competence and school stressors in primary school are discussed.

Keywords: School learning, preschool education, relationship at school.

Posibles contribuciones de la educación infantil para el rendimiento y la habilidad social de escolares

Resumen

La educación infantil puede contribuir para trayectorias escolares más favorables en los años de educación básica. El objetivo de este estudio fue verificar si el tiempo de educación infantil - EI - estaría asociado a indicadores de rendimiento, habilidad interpersonal y percepción de estrés en el 2º año de educación básica. La muestra compuesta por 95 participantes, se distribuyó en tres grupos: sin EI, con un año de EI y con dos años de EI. Los padres/responsables y los profesores de los niños participaron como informantes. De acuerdo con los resultados, las evaluaciones de rendimiento académico fueron favorables para los niños que pasaron por la EI, así como también algunas dimensiones de habilidades sociales, principalmente responsabilidad/cooperación. El mayor tiempo de EI está asociado a ser querido por los compañeros. Son discutidas posibles relaciones entre la asistencia a la educación infantil y la asociación entre el rendimiento, habilidad académica y factores de estrés escolares en la educación básica.

Palabras Clave: Aprendizaje escolar, educación preescolar, relaciones en la escuela.

Introdução

Os anos do ensino fundamental são uma fase significativa no desenvolvimento das crianças. Ocupando quase uma década, 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 Coatsworth (1998), algumas das tarefas relevantes deste período consistem em desenvolver o repertório de capacidades que a sociedade, então representada pela escola, exige da criança: um bom desempenho acadêmico, o ajustamento ao ambiente escolar e a capacidade de se dar bem com os companheiros.

Tem havido grande interesse em prever o desenvolvimento de tais competências nos anos escolares, com base no repertório de habilidades com que a criança ingressa no ensino fundamental. As pesquisas, em geral, têm apontado, como preditores de trajetórias favoráveis no ensino fundamental, tanto habilidades cognitivas pré-acadêmicas como habilidades sociais, demonstradas na fase pré-escolar ou no primeiro ano escolar (La Paro & Pianta, 2000; McClelland, Morrison, & Holmes, 2000).

Dentre as habilidades cognitivas, aparecem como preditores significativos a inteligência geral e as competências relacionadas ao aprendizado da leitura, tais como sensibilidade fonológica e noções de letramento (Barrera & Maluf, 2003; Gutman, Sameroff, & Cole, 2003; La Paro & Pianta, 2000). Entre as habilidades sociais que favorecem o desempenho e o ajustamento escolar posterior, destacam-se os indicadores de sociabilidade em relação aos pares e as habilidades sociais acadêmicas, relacionadas à aprendizagem (La Paro & Pianta, 2000; Ladd & Dinella, 2009; Malaspina & Rimm-Kaufmann, 2008; McClelland e cols., 2000; McClelland, Acock & Morrison, 2006; Miles & Stipek, (2006).

Pesquisas com um enfoque ecológico enfatizam preditores relacionais detectados precocemente, no contexto da educação infantil. Essas pesquisas demonstram que experiências de aceitação ou rejeição por parte dos colegas, formação de laços de amizade e exposição a estressores relacionais no início da vida escolar podem ter efeitos persistentes no aprendizado e na adaptação posterior (Buhs, Ladd, & Herald, 2006; Ladd & Burgess, 2001; Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, & Reiser, 2008). Dada a relevância de tais experiências precoces em contexto educacional, investimentos têm sido feitos para propiciar às crianças o acesso a programas pré-escolares que as instrumentem para os desafios do ensino fundamental (Brasil, 2001; Reynolds & Temple, 2008).

A evidência de efeitos positivos da educação infantil sobre o desempenho escolar posterior provém de pesquisas conduzidas em diversos países. Entwisle e Alexander (1998) verificaram que crianças norte-americanas com educação infantil tinham notas melhores em leitura e matemática na 1ª série e também se saíram melhor em testes padronizados de compreensão verbal e matemática. No México, Benitez e Flores (2002), comparando habilidades pré-acadêmicas,

tais como compreensão verbal e aptidões numéricas, entre crianças com e sem educação pré-escolar, puderam observar que o grupo com experiência na educação infantil teve melhor desempenho que o grupo sem esta experiência, embora ambos os grupos tenham mostrado pontuações baixas nos testes. Kashkary e Robinson (2006) verificaram que o acesso à educação infantil propiciou a crianças sauditas um melhor desempenho em matemática, nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Com relação às habilidades sociais e ao ajustamento pessoal, os estudos sobre o impacto da educação infantil apresentam resultados mistos. Entwisle e Alexander (1998) não encontraram efeitos da educação infantil em indicadores de popularidade, comportamento e maturidade pessoal, avaliados na 1ª série. Taylor, Gibbs e Slate (2000) verificaram efeito positivo da educação pré-escolar sobre indicadores de iniciativa e responsabilidade, mas não sobre indicadores de participação em atividades de grupo e realização das tarefas atribuídas pelo professor, no jardim de infância.

Revisões recentes sugerem que o impacto da educação infantil sobre aspectos socioemocionais pode estar relacionado à qualidade da escola. Programas pré-escolares de alta qualidade contribuem para o aprendizado de habilidades sociais de cooperação em grupo (Logue, 2007) e estão relacionados à maior competência social nas duas primeiras décadas da vida (Reynolds & Temple, 2008).

A questão do impacto da educação infantil é particularmente relevante em nosso país, onde tem havido maior atenção a políticas públicas para a infância nas últimas décadas. A Constituição de 1988 assegura a todas as crianças brasileiras de zero a seis anos o atendimento em creche e pré-escola; a educação infantil é reconhecida oficialmente como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996). O Plano Nacional da Educação (Brasil, 2001) define metas de expansão do atendimento em creches e pré-escolas.

A avaliação da cobertura da educação infantil revela crescimento, ainda que com diferenças regionais e distorções relacionadas à idade e a outras variáveis sociodemográficas (Campos, Fullgraf, & Wiggers, 2006). Levantamento recente indica que 79,8% das crianças brasileiras de 4 a 6 anos estavam matriculadas na educação infantil em 2008 (Folha de São Paulo, 03/03/2010, p. C4).

Quanto aos efeitos da educação infantil brasileira sobre o desenvolvimento das crianças, pesquisas esparsas vão na direção da literatura internacional, sugerindo que ela contribui efetivamente para o desempenho escolar posterior. Sá (1982) verificou que as crianças que tinham frequentado a pré-escola apresentavam melhor rendimento nas duas séries iniciais do ensino fundamental. Trivellatto-Ferreira e Marturano (2008), avaliando alunos da 1ª série, observaram que as crianças com educação infantil se saíram melhor em provas de leitura e aritmética. Seus achados sugerem que a influência da educação infantil se dá pela construção de habilidades relevantes para o aprendizado.

Os estudos brasileiros relatam efeitos socioemocionais positivos no curto prazo. Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) constataram que crianças com pelo menos seis meses de educação infantil, quando comparadas a crianças que não tinham tido acesso a esse nível de ensino, eram avaliadas pelo professor como mais queridas pelos colegas de classe na 1ª série. A experiência na educação infantil também parece atenuar sintomas de estresse relatados pela criança na transição para o ensino fundamental: crianças sem passagem pela pré-escola apresentaram índices maiores de sintomas de estresse, em comparação com as que tinham frequentado a educação infantil (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). Além disso, a passagem pela educação infantil contribuiu para menor percepção de estresse no domínio do relacionamento com os colegas na 1ª série (Marturano, Trivellato-Ferreira & Gardinal, 2010).

Em suma, os estudos empíricos disponíveis convergem em relação aos efeitos benéficos da mera exposição à educação infantil sobre indicadores de desempenho na transição para o ensino fundamental. Não são tão claros os efeitos em séries posteriores, particularmente sobre o ajustamento, exceto quando associado ao ensino infantil de qualidade. Dados sobre efeitos do tempo de exposição ao ensino infantil são escassos e, na literatura nacional, praticamente inexistentes.

Com base nesses achados, propôs-se este estudo com o objetivo de verificar se o tempo de exposição à educação infantil (EI) estaria associado a indicadores de desempenho, competência interpessoal e percepção de estresse na 2ª série do ensino fundamental. Considerando-se a experiência prévia como uma oportunidade de ensaio ao papel de estudante (Entwistle & Alexander, 1998), hipóteses foram formuladas em dois planos. Em primeiro lugar, era esperado que as crianças com acesso à EI ainda apresentassem melhor desempenho escolar, competência interpessoal mais desenvolvida e menor suscetibilidade aos estressores escolares na 2ª série em relação às crianças sem experiência prévia na EI, pois, de fato, a maioria dos estudos brasileiros referenciados investigaram apenas efeitos na 1ª série. Em segundo lugar, esperava-se que a exposição mais prolongada à EI fosse preditora de melhor adaptação escolar no ensino fundamental, avaliada a partir de indicadores acadêmicos e sociais. Deve-se ressaltar que esta última suposição só tem apoio empírico para efeitos relacionados ao desempenho (Rutter & Maughan, 2002), devido à ausência de estudos que tivessem investigado o efeito do tempo de exposição à EI sobre os demais indicadores.

Método

O estudo seguiu um delineamento transversal com comparação de grupos. Três grupos formados de acordo com o tempo de exposição à EI foram comparados quanto a desempenho escolar, competência interpessoal e percepção de estresse escolar.

Local e Participantes

O estudo é um recorte de investigação mais ampla. A amostra da pesquisa maior compunha-se de 336 crianças, 169 meninos e 167 meninas, alunos da 2ª série do ensino fundamental das cinco escolas públicas de uma cidade do Estado de São Paulo com aproximadamente 23.000 habitantes. Dos 336 participantes, 40 não haviam frequentado a educação infantil (EI), 94 tinham frequentado um ano e 202 tinham frequentado dois anos. Com base nessa amostra, foram formados três grupos: o grupo sem EI, constituído por 32 crianças; o grupo com um ano de EI, formado por 31 crianças; e o grupo com dois anos de EI, composto por 32, totalizando uma amostra de 95 participantes.

Na composição dos grupos, levou-se em conta a influência de variáveis socioeconômicas e educacionais da família sobre o aprendizado escolar (Arnold & Doctoroff, 2003) e sobre o acesso à educação infantil no país (Campos e cols., 2006). Para tornar os grupos comparáveis quanto a essas variáveis, a escolaridade do chefe e o nível socioeconômico do grupo que não frequentou EI foram tomados como critérios de seleção de crianças para compor os demais grupos – com um ano e com dois anos de EI. Não se trata de grupos pareados, mas sim balanceados quanto à distribuição dos participantes nos diferentes níveis de escolaridade do chefe e classe socioeconômica.

Instrumentos

O nível socioeconômico e a escolaridade do chefe da família foram avaliados por meio do Critério Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP, 2003). O desempenho escolar foi avaliado por três meios: o Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994), a Avaliação Pedagógica II de Escolano (2004) e a avaliação de Competência Acadêmica do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão brasileira – SSRS-BR (Bandeira, Del Prette, Del Prette, & Magalhães, 2009). Para avaliar a competência interpessoal, foi utilizada a escala de Habilidades Sociais, também do SSRS-BR, formulário do professor e uma entrevista sociométrica (Criss, Pettit, Bates, Dodge, & Lapp, 2002). A percepção de estresse foi avaliada por meio do Inventário de Estressores Escolares – IEE (Marturano & Gardinal, 2008). Segue uma descrição dos instrumentos.

Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2003). Avalia o nível socioeconômico através do grau de escolaridade do chefe de família e de informações a respeito do número de itens de conforto a que a família tem acesso, como, por exemplo, geladeira, empregada mensalista, automóvel etc.

Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994). Constituído por três subtestes – Leitura, Escrita e Aritmética-, avalia o desempenho escolar fornecendo normas para classificação do desempenho em “Inferior”, “Médio” e “Superior” em cada um dos respectivos subtestes e também na classificação total do teste, de acordo com a série escolar da criança. Apresenta índices de consistência interna entre

0,93 e 0,98 (Stein, 1994) e é sensível a diferenças entre alunos com e sem dificuldade de aprendizagem, indicados pelo professor (Capellini, Tonelotto, & Ciasca, 2004).

Avaliação Pedagógica II (Escolano, 2004), correspondente à 2ª série do ensino fundamental (atual 3º ano). É constituída por atividades de português e matemática, tem por objetivo avaliar o desempenho acadêmico de alunos no primeiro ciclo do ensino fundamental. Em pesquisa com 37 alunos de uma escola pública de ensino fundamental, Escolano (2004) obteve associação positiva significativa ($\rho = 0,80$) entre os escores nesta prova e a classificação no TDE; na mesma pesquisa, o desempenho na prova correlacionou significativamente ($\rho = 0,90$) com a nota obtida pela criança na avaliação de final de ciclo feita dois anos depois, na 4ª série.

Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais- SSRS-BR (Bandeira e cols., 2009). Foram utilizadas as escalas de Habilidades Sociais e Competência Acadêmica do formulário do professor. Na versão brasileira, a escala de Habilidades Sociais inclui as subescalas Responsabilidade/Cooperação, Asserção Positiva, Autocontrole, Autodefesa e Cooperação com os Pares. Bandeira e cols. (2009) relatam índices satisfatórios de consistência interna, com valores de alfa entre 0,91 e 0,98, e estabilidade temporal para a adaptação brasileira das escalas.

Entrevista Sociométrica (Criss e cols., 2002). Investiga a aceitação da criança por parte dos colegas de classe e a existência de redes de amizade em sala de aula. A entrevista é administrada individualmente. Pede-se à criança que nomeie três colegas de quem gosta e três colegas de quem não gosta. Em seguida, pede-se a ela que avalie seu grau de afeição pelos três colegas de quem gosta, em uma escala de 5 pontos (gosto um pouquinho = 1; gosto demais! = 5). Além das medidas de escolhido como querido, escolhido como não querido e intensidade do quanto é querido, a entrevista possibilita a obtenção de medidas de aceitação e amizade. Para se obter a medida de *aceitação*, calcula-se a diferença entre o número de vezes que a criança foi escolhida como “querida” e o número de vezes que ela foi escolhida como “não querida” pelos colegas; considera-se a existência de *amizade* quando duas crianças indicam reciprocamente a opção “gosto demais!” na escala de cinco pontos. A entrevista foi traduzida para o presente estudo; na amostra maior ($n = 336$), as medidas sociométricas obtidas correlacionaram-se positiva e significativamente com o escore total de habilidades sociais do SSRS-BR (r entre 0,23 e 0,42).

Inventário de Estressores Escolares (Marturano & Gardinal, 2008). Investiga a percepção da criança sobre 30 situações potencialmente irritantes ou perturbadoras relacionadas à escola. Para a medida de exposição aos estressores, atribui-se valor zero ao item que, segundo a criança, não ocorreu, e um para a situação que ocorreu. Para a medida de impacto, cada item ocorrido recebe acréscimo de zero, um, dois ou três pontos, de acordo com a intensidade do efeito relatado pela criança. Marturano e Gardinal (2008) reportam índices adequados de consistência interna (alfa igual a 0,72 para exposição e 0,84 para impacto); o escore de im-

pacto mostrou correlação positiva com sintomas de estresse (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008) e estabilidade entre avaliações feitas com oito meses de intervalo (Marturano e cols., 2010).

Procedimentos

Depois de obtida a autorização dos diretores para a realização da pesquisa, o consentimento dos pais para a participação de seus filhos e dos professores para participarem como informantes, realizou-se a coleta de dados nas escolas. Cada criança participou de três sessões individuais de 15 a 30 minutos e uma sessão coletiva na sua própria classe. Nas sessões individuais, foram aplicados, respectivamente, o IEE, o TDE e a Entrevista Sociométrica. A Avaliação Pedagógica II foi aplicada coletivamente em sala de aula depois do término das sessões individuais. O SRSS-BR foi preenchido pelos professores e o formulário do *Critério de Classificação Econômica Brasil* foi preenchido pelos pais ou responsáveis durante reuniões de pais nas escolas.

O tratamento estatístico foi feito no programa SPSS v. 12.0. A normalidade da distribuição das variáveis foi previamente testada. Como as variáveis apresentaram distribuição não normal, as comparações foram feitas com o teste de Kruskal-Wallis, utilizando-se o teste *post hoc* LSD de Fisher sobre as distribuições ordenadas (Maroco, 2007). Considerou-se significativo todo resultado com $p < 0,05$.

Resultados

Em relação às características dos grupos formados de acordo com os três níveis de exposição à EI, houve equivalência de meninos e meninas nos grupos. Quanto à idade, a concentração maior, para todos os níveis, está na faixa dos 8 aos 9 anos. O nível socioeconômico dos três grupos concentra-se nas classes C e D e a escolaridade do chefe está entre analfabeto / primário incompleto (43%) e primário completo / ginásio incompleto (39%). Empregando-se o teste *qui-quadrado* para sexo e o teste Kruskal-Wallis para as demais variáveis, não foram detectadas diferenças entre os grupos: sexo $\chi^2 = 0,147$ ($p = 0,929$); idade $\chi^2 = 0,680$ ($p = 0,71$); classe socioeconômica $\chi^2 = 0,808$ ($p = 0,67$); e escolaridade do chefe de família $\chi^2 = 4,059$ ($p = 0,13$). Desse modo, os participantes do estudo, agrupados de acordo com o tempo de exposição à EI, compõem uma amostra homogênea quanto a sexo, idade, escolaridade do chefe de família e nível socioeconômico.

Na Tabela 1, estão as médias e os valores mínimos e máximos de cada grupo nos indicadores de desempenho escolar. A tabela mostra também os valores de χ^2 resultantes das comparações entre os grupos por meio do teste Kruskal-Wallis.

Os resultados na Tabela 1 indicam que as crianças sem acesso à EI estão em desvantagem em relação às que frequentaram um e dois anos. Tanto os resultados do TDE e da Avaliação Pedagógica II quanto os da Competência

Tabela 1. Médias e valores mínimos e máximos dos indicadores de desempenho escolar em três grupos formados de acordo com a frequência à Educação Infantil.

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

Nota: Teste de Kruskal-Wallis. Letras sobrescritas iguais indicam médias iguais. M = média. Min = escore mínimo no grupo. Max = escore máximo no grupo. *p < 0,01; **p < 0,0001

Tabela 2. Médias e valores mínimos e máximos dos indicadores de habilidades sociais em três grupos formados de acordo com a frequência à Educação Infantil.

	Educação Infantil									X ²
	Não fez			Fez um ano			Fez dois anos			
	M	Min	Max	M	Min	Max	M	Min	Max	
Habilidades Sociais										
- Responsabilidade/Cooperação	19,40 ^a	9	30	23,74 ^b	14	30	21,78 ^{ab}	5	30	9,602**
- Asserção	10,00 ^a	2	18	12,38 ^b	3	18	10,68 ^{ab}	3	18	6,052*
- Autocontrole	11,21 ^a	6	18	13,00 ^a	6	18	11,06 ^a	2	18	5,950†
- Autodefesa	3,00 ^a	0	6	3,77 ^a	0	6	3,28 ^a	0	6	3,948
- Cooperação com pares	4,53 ^a	0	8	5,16 ^a	0	8	4,37 ^a	0	7	2,354
- Total habilidades sociais	48,03 ^a	20	80	57,96 ^a	37	73	51,18 ^{ab}	11	77	9,198**

Nota: Teste de Kruskal-Wallis. Letras sobrescritas iguais indicam médias iguais. M = média. Min = escore mínimo no grupo. Max = escore máximo no grupo. † p < 0,10. * p < 0,05. ** p < 0,01.

Acadêmica, avaliada pelos professores, foram favoráveis às crianças com experiência prévia na EI. De acordo com o teste *post hoc*, as médias dos grupos que passaram pela educação infantil são maiores que a do grupo sem acesso à EI, em todas as avaliações realizadas. Os grupos com EI não diferem em relação ao desempenho escolar.

Os resultados referentes à competência interpessoal são apresentados nas tabelas 2 e 3, incluindo os resultados

das escalas de habilidades sociais do SSRS-BR e da Entrevista Sociométrica, respectivamente.

Na Tabela 2, há diferença nas habilidades de responsabilidade/cooperação, asserção e no escore total. O teste *post hoc* LSD de Fisher apontou diferença significativa entre o grupo sem EI e o grupo com um ano de EI. Há ainda uma diferença quase significativa (p < 0,10) na habilidade social de autocontrole.

Tabela 3. Médias e valores mínimos e máximos dos indicadores de competência interpessoal em três grupos formados de acordo com a frequência à Educação Infantil.

	Educação Infantil									X²
	Não fez			Fez um ano			Fez dois anos			
	M	Min	Max	M	Min	Max	M	Min	Max	
Entrevista sociométrica										
-Escolhido como querido	1,72 ^a	0	7	2,42 ^{ab}	0	7	3,13 ^b	0	11	6,934*
-Intensidade do quanto é querido	2,42 ^a	0	5	3,24 ^a	0	5	3,27 ^a	0	5	4,994†
-Aceitação	-0,63 ^a	-8	7	0,55 ^a	-5	7	0,22 ^a	-11	10	1,294
-Amizade	0,16 ^a	0	2	0,16 ^a	0	1	0,38 ^a	0	2	5,101†
-Escolhido como não querido	2,34 ^a	0	10	1,87 ^a	0	7	2,84 ^a	0	11	1,467

Nota: Teste de Kruskal-Wallis. Letras sobrescritas iguais indicam médias iguais. M = média. Min = escore mínimo no grupo. Max = escore máximo no grupo. † p < 0,10. * p < 0,05.

Na Tabela 3, observa-se uma diferença significativa entre os grupos na medida de “escolhido como querido”. O teste *post hoc* indica que as crianças que frequentaram a EI durante dois anos são mais queridas pelos colegas que as que não frequentaram. Há ainda duas diferenças quase significativas. No indicador de intensidade do quanto é querido, as crianças com EI tendem a receber mais escolhas que as do grupo sem EI. Já no indicador de amizade, o grupo com dois anos de EI tende a levar vantagem sobre os demais.

A análise dos dados referentes à exposição e ao impacto dos estressores escolares indicou não haver diferença entre os grupos na medida de exposição. Foi encontrada uma diferença quase significativa na medida de impacto (p = 0,06), em que os grupos apresentaram as seguintes médias: Grupo sem EI, 44,66; Grupo com um ano de EI, 34,19; Grupo com dois anos de EI, 35,28. Esses resultados sugerem, no grupo sem EI, uma tendência à maior suscetibilidade a estressores escolares.

Discussão

Este estudo teve como objetivo verificar se o tempo de exposição à educação infantil estaria associado a indicadores de desempenho, competência interpessoal e percepção de estresse em alunos da 2ª série do ensino fundamental. Foi previsto que as crianças com acesso à EI apresentariam melhor desempenho escolar, competência interpessoal mais desenvolvida e menor suscetibilidade aos estressores escolares, quando comparadas às crianças sem experiência prévia na EI. Também se esperava que a exposição mais prolongada à EI fosse preditora de melhor adaptação escolar da criança no ensino fundamental, avaliada a partir de indicadores acadêmicos e sociais. Os resultados são discutidos com referência a essas previsões.

As crianças dos grupos com EI se saíram melhor em todos os indicadores de desempenho escolar avaliados na

2ª série. A evidência de vantagem dos grupos expostos à EI sobre o grupo sem experiência escolar prévia é robusta, pois deriva da convergência de três instrumentos de avaliação do desempenho – o julgamento do professor, uma prova coletiva e um teste padronizado aplicado individualmente. Além disso, os efeitos não podem ser atribuídos a diferenças em variáveis familiares econômicas ou educacionais entre os grupos, já que essas variáveis foram controladas.

Esses resultados convergem com os achados de Entwistle e Alexander (1998), Kashkary e Robinson (2006), Sá (1982) e Trivellato-Ferreira e Marturano (2008). Os primeiros observaram melhores resultados de leitura e matemática em alunos da 1ª série que haviam passado pela educação infantil. No estudo de Kashkary e Robinson (2006), os alunos que haviam frequentado EI obtiveram notas mais altas em matemática nas três séries iniciais do ensino fundamental. Sá obteve resultados semelhantes com referência ao desempenho escolar de crianças brasileiras, na 1ª e na 2ª série. Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) constataram que crianças que frequentaram EI por pelo menos seis meses foram mais bem avaliadas por seus professores quanto ao desempenho em português e matemática e se saíram melhor em um teste padronizado de desempenho escolar, quando comparadas a crianças sem experiência prévia. A presente pesquisa também estende os resultados dos estudos prévios, ao indicar que os efeitos da educação infantil se mantêm depois do 1º ano escolar para uma diversidade de indicadores de desempenho, com controle de variáveis socioeconômicas.

A experiência prévia oferece oportunidades para a criança desenvolver habilidades necessárias para aprender no ensino formal. Bons resultados escolares são frutos de certos precursores de desempenho que devem ser desenvolvidos previamente, nomeadamente as habilidades linguísticas pré acadêmicas, tais como sensibilidade fonológica e compreensão de narrativas, e as habilidades de interação social (Barrera & Maluf, 2003; Benitez & Flores, 2002; Miles & Stipek, 2006).

Na avaliação das habilidades sociais, de forma geral, crianças com experiência prévia na EI saíram-se melhor. No entanto, os resultados não foram tão claros como aqueles referentes às habilidades acadêmicas. Conforme assinalado na introdução, efeitos da EI sobre habilidades sociais nem sempre são detectados (Entwisle & Alexander, 1998) e, quando identificados, são específicos para certos comportamentos (Taylor e cols., 2000).

No presente estudo, de acordo com a avaliação dos professores, são as crianças com um ano de EI que se mostram socialmente mais habilidosas que seus colegas sem acesso à EI, ao passo que o grupo com dois anos ocupa uma posição intermediária. O grupo que frequentou a EI por um ano se mostra mais responsável/cooperativo e mais assertivo que o grupo sem acesso à EI. Os resultados corroboram os da pesquisa de Taylor e cols. (2000), que revelou efeito positivo da educação pré-escolar sobre indicadores de iniciativa e responsabilidade.

O fator Responsabilidade/cooperação do SSRS-BR inclui

(...) comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas no ambiente escolar – prestar atenção quando o professor está ensinando, seguir suas instruções, deixar a carteira limpa e arrumada, guardar material, fazer as próprias tarefas no tempo estabelecido e usar adequadamente o tempo livre (Bandeira e cols., 2009, p. 274).

Essa descrição corresponde às habilidades sociais acadêmicas (McClelland e cols., 2000), que têm sido consistentemente associadas ao aprendizado escolar ao longo do ensino fundamental (La Paro & Pianta, 2000; Ladd & Dinella, 2009; Malaspina & Rimm-Kaufmann, 2008; McClelland e cols., 2006).

O perfil das diferenças nas habilidades sociais variou entre os resultados da avaliação do professor e aqueles derivados da entrevista sociométrica. Do ponto de vista dos colegas, são as crianças do grupo com dois anos de EI que estão em melhor posição. Elas são as mais lembradas como queridas, quando comparadas às do grupo sem EI; tendência na mesma direção se observa no indicador de amizade. A intensidade com que a criança é preferida pelos colegas tende a ser maior nos dois grupos com EI. Esses resultados vão na mesma direção dos achados de Trivellato-Ferreira e Marturano (2008); em seu estudo, alunos da 1ª série com pelo menos seis meses de educação infantil, quando comparados a alunos que não tinham tido acesso a esse nível de ensino, eram referidos pelo professor como mais queridos pelos colegas de classe.

A aceitação pelos pares e os laços de amizade promovem inclusão social na sala de aula e contribuem para elevar a participação da criança nas atividades de classe (Ladd & Burgess, 2001). Desse modo, não somente favorecem o bem estar da criança na escola, como podem influenciar positivamente o desempenho acadêmico, como constataram Valiente e cols. (2008).

A frequência à educação infantil não parece influenciar a percepção de exposição a estressores escolares na 2ª série; no entanto, como tendência, crianças sem experiência prévia na EI relatam maior impacto de tais estressores. Trivellato-Ferreira e Marturano (2008), acompanhando 70 crianças na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, encontraram uma associação negativa entre passagem pela EI e indicadores de estresse escolar no final da 1ª série. A comparação entre os resultados das duas pesquisas sugere que o impacto positivo da educação infantil é maior na transição para o ensino fundamental, perdendo importância à medida que a criança se familiariza com o novo contexto.

As hipóteses que nortearam a pesquisa foram confirmadas parcialmente e dentro de limites que devem ser apontados. A primeira hipótese, de que o acesso à EI estaria associado a melhores indicadores de funcionamento na 2ª série, foi claramente confirmada em relação ao desempenho acadêmico. No que tange à competência interpessoal, os resultados também favoreceram as crianças com experiência prévia na EI, se bem que com menor impacto e maior especificidade. Variações na percepção de estressores escolares aparecem apenas como tendência.

A segunda hipótese, de que a exposição mais prolongada à EI fosse preditora de melhor adaptação escolar da criança no ensino fundamental, recebeu fraco apoio empírico neste estudo. Em termos de desempenho, um ano a mais de pré-escola não acrescentou vantagem; nas habilidades sociais avaliadas pelo professor, as crianças com dois anos de EI não diferem significativamente dos colegas sem acesso à EI. Apenas a preferência dos colegas e, em menor grau, os laços de amizade distinguem o grupo que ficou mais tempo na EI, resultado que pode, talvez, ser creditado a uma história prévia de convivência entre as crianças. Na rede pública, as matrículas são feitas na escola mais próxima da residência; como o estudo aconteceu em cidade de pequeno porte, provavelmente diversos participantes que frequentavam a mesma classe na 2ª série já se conheciam desde o tempo da educação infantil. Entre as crianças com dois anos de EI, essa convivência prévia teria sido maior, favorecendo a preferência e a amizade.

No seu conjunto, os resultados apontam para duas direções. Em primeiro lugar, reiteram a importância da educação infantil na vida escolar das crianças. Eles sugerem que a oportunidade de frequentar uma escola de educação infantil instrumentaliza o aluno para os desafios da aprendizagem formal e que os benefícios podem ter um efeito prolongado, sendo ainda visíveis na 2ª série, quando podiam ter desaparecido após um primeiro ano de habituação ao meio escolar, o que não foi o caso. Em segundo lugar, sugerem que, uma vez assegurado um ano letivo na EI, vantagens adicionais estariam associadas a outras condições que não um tempo maior de exposição à pré-escola. Entre tais condições, devem-se ressaltar aquelas relacionadas à qualidade da educação infantil, assinalada como um fator determinante de trajetórias positivas no ensino fundamental (Logue, 2007; Reynolds & Temple, 2008).

A pesquisa tem limitações que devem ser consideradas na apreciação do alcance dos resultados. De modo a controlar os efeitos do nível socioeconômico e do nível de instrução, a maior parte das famílias faz parte das classes C e D; portanto, os resultados só são válidos para estes grupos sociais. Além disso, trata-se de estudo transversal, que sugeriu um efeito duradouro da frequência à educação infantil até a 2ª série. Contudo, os processos que sustentam esse efeito ainda deveriam ser averiguados, assim como outras questões relevantes, como as razões que levaram as famílias a não matricular suas crianças na EI. Seria necessário um estudo longitudinal para melhor investigar os efeitos em médio prazo da frequência à educação infantil, bem como a direção da relação entre variáveis indicadoras de adaptação.

O estudo também não levou em conta variáveis contemporâneas com influência nos resultados. Fatores relacionados à experiência atual das crianças, como, por exemplo, qualidade do ensino, relação professor-aluno e rede de relações entre as crianças, entre outros, poderiam atuar como moderadores do impacto da educação infantil sobre os resultados de competência acadêmica e interpessoal apresentados pelos alunos. A inclusão de variáveis dessa natureza poderia ajudar a esclarecer resultados obscuros, como o fato de que apenas o grupo com um ano de EI - e não o grupo com dois anos - leva vantagem sobre o grupo sem EI nas habilidades sociais acadêmicas.

Apesar das limitações, a pesquisa trouxe contribuições. Ela avança no conhecimento dos benefícios da exposição à EI e mostra que seu impacto positivo sobre o desempenho escolar se estende para a 2ª série do ensino fundamental. Ainda que não tenha a atribuição oficial de preparar a criança para o enfrentamento dos desafios da escolarização formal, a EI se constitui como um construtor de repertório prévio; assim, o estudo reforça a importância de se garantir para todas as crianças o acesso à educação infantil de qualidade.

Referências

- Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517-545.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (ABEP). (2003). *Critério de classificação econômica Brasil*. Dados com base no levantamento socioeconômico, IBOPE, 2000. Recuperado: 14 fev. 2007. Disponível: <<http://www.abep.org.br>>
- 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(2), 271-282.
- Barrera S. D., & Maluf M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502.
- Benitez, Y. G., & Flores, S. M. (2002). Sondeo de habilidades preacadêmicas en niños y niñas mexicanos de estrato socioeconómico bajo. *Revista Interamericana de Psicología*, 36(1-2), 255-277.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1.
- Brasil (2001). Lei Federal n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação.
- Buhs, S., Ladd, G. W., & Herald, S. H. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Campos, M. M., Fullgraf, J., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 87-128.
- Capellini, S. A., Tonelotto, J. M. F., & Ciasca, S. M. (2004). Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. *Estudos de Psicologia - PUC-Campinas*, 21, 79-90.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: a longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73, 1220-1237.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: the nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351-365.
- Escolano, A. (2004). *Fatores de risco e proteção na trajetória de desenvolvimento de escolares de primeira à quarta série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39, 777-790.
- Kashkary, S. Y., & Robinson, J. F. (2006). Does attendance kindergarten affect on pupils' mathematics achievement of primary school in Makkah, Saudi Arabia? And what are the teachers' expectations? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1-23.
- La Paro, K., & Pianta, R. C. (2001). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443-484.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.

- 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(1), 190-206.
- Logue, M. E. (2007). Early childhood learning standards: tools for promoting social and academic success in kindergarten. *Children & Schools*, 29(1), 35-43.
- Malaspina, D., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Early predictors of school performance declines at school transition points. *Research in Middle Level Education*, 31(9), 1-16.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. 3ª ed. Lisboa: Edições Síbalo.
- Marturano, E. M., & Gardinal, E. C. (2008). Um estudo prospectivo sobre o estresse cotidiano na 1ª série. *Alethéia*, 27, 81-97.
- Marturano, E. M., Trivelatto-Ferreira, M. C., & Gardinal, E. C. (2010). Estresse cotidiano na transição da 1ª série: percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. *Psicologia reflexão crítica*, 22(1), 93-101.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The developmental of competence in favorable and unfavorable environments - lesson from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-29.
- Miles, S. B. & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77, 103-117.
- Reynolds, A. J., & Temple, J. A. (2008). Cost-effective early childhood development programs from preschool to third grade. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 109-139.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings: 1979 – 2002. *Journal of School Psychology*, 40, 1-35.
- Sá, M. I. (1982). A pré-escola como fator diferencial no rendimento escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1, 80-92.
- Stein, L. M. (1994). *Teste de Desempenho Escolar- TDE: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Taylor, K. K., Gibbs, A. S., & Slate, J. R. (2000). Preschool attendance and kindergarten readiness. *Research in Early Childhood*, 27(3), 191-195.
- Trivelatto-Ferreira, M. C., & Marturano, E. M. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42, 407-410.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of Children's Academic Competence from Their Effortful Control, Relationships, and Classroom Participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77.

Recebido em: 29/07/2010

Reformulado em: 27/05/2011

Aprovado em: 03/06/2011

Sobre as autoras

Mayara Tortul Pereira (matortul@usp.br, matortul397@hotmail.com)
Prefeitura Municipal de Araraquara

Edna Maria Marturano
Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP

Elaine Cristina Gardinal-Pizato
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

Anne Marie Germaine Fontaine
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Correspondência:
Mayara Tortul Pereira
Rua: Bernardino de Campos, 491– apto 93 – Centro – Ribeirão Preto/SP
CEP 14015-130