

## ***Recursos da Criança, da Família e da Escola Predizem Competência na Transição da 1ª Série***

**Marlene da Cássia Trivellato-Ferreira<sup>1</sup>**

**Edna Maria Marturano**

*Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil*

### **Resumo**

Este estudo focaliza precursores de competência na transição da 1ª série. Participaram 70 crianças da 1ª série, sendo avaliadas no início da série e no final do ano letivo. Variáveis da criança e da família predisseram ajustamento e desempenho. Consciência fonológica e nível intelectual foram os melhores preditores de desempenho e ajustamento, respectivamente. Crianças com experiência prévia na educação infantil mostraram menor estresse que crianças sem experiência. Ressalta-se o potencial da educação infantil para desenvolver habilidades precursoras de competência e atenuar o impacto da transição. *Palavras-chave:* Educação infantil; consciência fonológica; suporte parental; práticas educativas.

### **Child, Family and School Resources Predict Competence During the First Grade Transition**

#### **Abstract**

This study focuses on precursors of children's competence in the first-grade transition. Data on intellectual ability, phonological awareness, family support (i.e., parenting practices, home resources), and attendance to kindergarten were collected from 70 children at the beginning of first grade. At the end of the school year, the teachers rated children's achievement, adjustment, and social skills, and the children answered an achievement test. Children's stress related to the transition was assessed with questionnaires of stress symptoms and perception of school stressors at the end of the year. Statistical analyses comprised correlation, regression, and group comparison. Both child and family variables predicted achievement and adjustment. Phonological awareness and intellectual ability were the best predictors of achievement and adjustment, respectively. Children with kindergarten experience showed less stress than children with no previous kindergarten experience. The potential of childhood education for developing pre-academic abilities and promoting a less stressful transition to first grade is emphasized.

*Keywords:* Childhood education; phonological awareness; parental support; parenting practices.

O ingresso no ensino fundamental é um acontecimento-chave na vida das crianças. Nesse momento, ao mesmo tempo em que ganham certa independência, aumentam também para elas as demandas por autorregulação, cooperação com os colegas, hábitos de trabalho e adequação às regras de conduta determinadas pelos adultos. Mesmo para crianças que freqüentaram instituições de educação infantil, entrar na 1ª série implica, em muitos casos, em mudar de escola, o que traz demandas como aprender a enfrentar um novo ambiente, lidar com adultos não familiares, ganhar aceitação em um novo grupo de companheiros e confrontar-se com exigências de desempenho mais desafiadoras.

Em uma perspectiva ecológica do desenvolvimento, concebe-se a adaptação ao contexto escolar como um conceito relacional; se, por um lado, a criança traz para a escola um repertório prévio para lidar com os desafios

da transição, esse repertório se reconstrói dia a dia no novo contexto, mediante as interações entre a criança e as pessoas, objetos e símbolos ali presentes (Bronfenbrenner, 1996). Kurdek e Sinclair (2000) consideram que a perspectiva ecológica oferece adequado suporte conceitual ao estudo das condições que contribuem para o aprendizado escolar. O modelo propõe que o desenvolvimento humano seja estudado com base em quatro componentes inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. O processo se reporta às interações; para serem efetivas, elas devem ocorrer com regularidade, ao longo de períodos extensos de tempo. Essas formas duradouras de interação são identificadas como processos proximais, os mecanismos primários do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Como assinalam Narvaz e Koller (2004) os processos proximais podem produzir dois tipos de efeitos que conduzem a diferentes tipos de resultados de desenvolvimento: competência e disfunção. O termo "disfunção" se refere à manifestação recorrente de dificuldades, por parte da pessoa em desenvolvimento, para manter o con-

<sup>1</sup> Endereço: Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Departamento de Neurologia, Psiquiatria e Psicologia Médica, Av. Bandeirantes, 3900, Jardim Recreio, Ribeirão Preto, SP, Brasil, CEP 14049-900. E-mail: emmartur@fmrp.usp.br

trole e a integração do próprio comportamento em diferentes situações, ao passo que “competência” se reporta à aquisição e ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades – intelectuais, físicas, socioemocionais (Bronfenbrenner & Morris, 1998), que favorecem esse controle e integração.

O poder dos processos proximais para influenciar o desenvolvimento depende dos três outros componentes do modelo bioecológico: características da pessoa em desenvolvimento, dos contextos ambientais mais ou menos remotos e das dimensões de tempo em que ocorrem. A pessoa é analisada através de suas características, determinadas biopsicologicamente e construídas na sua interação com o ambiente. As características da pessoa são vistas ao mesmo tempo como produtoras e como produtos do desenvolvimento, pois influenciam os processos proximais e, ao mesmo tempo, são resultado da interação conjunta dos quatro componentes do modelo: processo, pessoa, contexto e tempo (Ceconello & Koller, 2003). O contexto compreende a interação de quatro níveis ambientais, denominados como microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Bronfenbrenner enfatiza a importância dos microsistemas, ambientes onde a pessoa em desenvolvimento tem experiências diretas. Na vida de uma criança, a família, a escola e o grupo de companheiros são exemplos de microsistemas. Aquilo que acontece em um microsistema pode afetar as experiências da criança em outro microsistema, compondo o mesossistema (Bronfenbrenner, 1996; Ceconello & Koller, 2003).

De acordo com esse modelo, pode-se dizer que o aprendizado escolar se processa predominantemente por meio das interações entre o aprendiz e as pessoas, objetos e símbolos presentes no microsistema escola, sendo influenciado também por suas interações em outros microsistemas, como a família e o grupo de pares. O modelo prevê ainda um papel importante para as características evolutivas do aprendiz e para a regularidade dos processos proximais ao longo do tempo.

A transição para o ensino fundamental pode ser “lida” a partir da concepção ecológica, à luz do conceito de *transição ecológica*: “Ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos.” (Bronfenbrenner, 1996, p. 22). De acordo com essa definição, o ingresso no ensino fundamental é um exemplo típico de transição ecológica, envolvendo mudança de papel e de ambiente. Como tal, constitui uma condição instigadora de processos de desenvolvimento. Sendo um momento propício ao desenvolvimento de novas competências, a transição da 1ª série é também um período de imprevisibilidade e incertezas, condições que são geradoras de estresse e ansiedade para as crianças (Vasey & Ollendick, 2000).

Neste artigo, resultados de competência são examinados na transição da 1ª série do ensino fundamental, por meio de indicadores de desempenho acadêmico, habilidades sociais e ajustamento ao ambiente escolar. Efeitos relacionados à transição são avaliados por meio de indicadores de sintomas de estresse e percepção de fontes de estresse no cotidiano escolar. Tais efeitos são postulados como resultados da transição escolar em si, potencialmente geradora de estresse e ansiedade (Vasey & Ollendick, 2000). O objetivo geral do estudo foi identificar precursores de competência na transição da 1ª série, mediante investigação de associações entre indicadores de competência e características prévias da *pessoa* e do *contexto* que a literatura aponta como relevantes para o aprendizado escolar inicial.

Em relação ao componente *pessoa*, no qual o modelo bioecológico distingue recursos, disposições seletivas para a ação e características de demanda (Bronfenbrenner & Morris, 1998), são focalizados *recursos*, definidos como potencialidades que influenciam a capacidade do organismo para se envolver efetivamente em processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Características cognitivas da criança são examinadas como possíveis precursores de competência na 1ª série, com base em estudos que indicam associação entre inteligência e desempenho escolar (Marjoribanks, 2003), bem como uma associação específica entre consciência fonológica e aprendizado da leitura (Barrera & Maluf, 2003).

Na análise do *contexto*, são examinadas variáveis relevantes para o progresso escolar, nos microsistemas escola e família. O contexto escolar é representado pela passagem pela escola de educação infantil, um importante recurso de apoio para o enfrentamento dos desafios da escolarização formal. Pesquisas prévias indicam que crianças com mais tempo de pré-escola têm melhores resultados acadêmicos na 1ª série (Entwisle & Alexander, 1998), e ressaltam a importância da qualidade na educação infantil (Benitez & Flores, 2002; Peisner-Feinberg et al., 2001). O contexto familiar é focalizado como uma fonte de suporte para a transição. Um clima familiar harmônico, relações próximas e calorosas entre pais e filhos, práticas educativas assertivas e o acesso a atividades enriquecedoras têm sido associados à competência acadêmica e social dos alunos (Bradley, Caldwell, & Rock, 1988; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Johnson, Cowan, & Cowan, 1999; Joussemet, Koestner, Lekes, & Landry, 2005).

O estudo investigou a importância relativa de cada variável antecedente, quando considerada em conjunto com as demais, na sua associação com resultados posteriores. Com exceção da consciência fonológica, que a literatura aponta como um precursor específico de leitura e escrita, esperava-se que as demais variáveis ante-

cedentes estivessem associadas, em algum grau, com diferentes indicadores de competência da criança na transição da 1ª série, e que tivessem associação negativa com o estresse relacionado à transição.

### Método

#### Delineamento

Foi realizado um estudo prospectivo. As variáveis postuladas como preditoras de competência na transição foram avaliadas no início do ano letivo; os indicadores de competência foram obtidos no final do segundo semestre, assim como os indicadores de estresse relacionado à transição.

#### Local e Participantes

O estudo foi realizado em duas escolas da rede municipal de Ribeirão Preto/BR. Participaram 32 meninos e 38 meninas, com idade entre 6 e 8 anos, suas mães e professoras. Todas as crianças freqüentavam a 1ª série pela primeira vez. Havia completado um ano de educação infantil 52 participantes; nove tinham freqüentado a pré-escola por pelo menos seis meses, porém não completaram o ano, devido a fatores como mudança de residência; nove crianças nunca tinham freqüentado escola antes. As mães haviam concluído, em média, 6,39 anos de escolaridade ( $SD=2,97$ ), nível abaixo da média do município, que é 8,05 anos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003). O número de famílias corresponde a 51% das famílias convidadas. A não participação se deveu principalmente a não comparecimento aos encontros agendados, recusa e interrupção por mudança de escola.

#### Instrumentos

*Roteiro de Entrevista sobre Desenvolvimento da Criança e seu Ambiente Familiar.* Entrevista semi-estruturada, realizada com as mães, abordando temas como relacionamento familiar, práticas educativas, monitoramento das atividades da criança pelos pais e experiência escolar prévia da criança. O instrumento foi desenvolvido para este estudo e inclui um sistema de categorias para análise das práticas educativas e dos relacionamentos familiares, com base em outros estudos (Ackerman, Schoff, Levinson, Youngstrom, & Izard, 1999; Alvarenga & Piccinini, 2001). Foi avaliada a confiabilidade da categorização dos relatos mediante cálculo de acordo entre a primeira autora e uma auxiliar de pesquisa. Os índices obtidos sobre 10 entrevistas variaram entre 0,86 e 0,98 para categorias de práticas educativas, e entre 0,76 e 1,00 para categorias de relacionamento familiar.

*Inventário de Recursos do Ambiente Familiar - RAF* (Marturano, 2006). Foram utilizados sete tópicos do RAF: o que a criança faz quando não está na escola;

passeios realizados nos últimos 12 meses; atividades compartilhadas com os pais em casa; variedade de brinquedos disponíveis; variedade de livros disponíveis; rotinas diárias com horário definido; momentos do dia e da semana em que a família se reúne. Esses tópicos compuseram um escore de recursos do ambiente familiar promotores de desenvolvimento. De acordo com revisão recente, o RAF é um instrumento válido para predição de desempenho escolar em crianças de estrato socioeconômico baixo e apresenta índices de consistência interna entre 0,76 e 0,84 (Marturano, 2006). No presente estudo, a consistência interna da versão reduzida foi igual a 0,70 (alfa de Cronbach). Exemplos de itens do RAF são: brinca na rua (o que a criança faz quando não está na escola), parque de diversões (passeios).

*Teste de Matrizes Coloridas de Raven para a avaliação da inteligência de crianças.* Foi utilizada a padronização de Angelini, Alves, Custódio, Duarte e Duarte (1999), que reportam confiabilidade satisfatória (0,90) pelo método das duas metades. Segundo Pasquali, Wechsler e Bensusan (2002) o teste é adequado para avaliar o raciocínio analógico, embora diversos itens apresentem dificuldade para a maioria das crianças.

*Prova de Consciência Fonológica.* Baseada no trabalho de Cardoso-Martins (1993), a prova consiste em uma tarefa de identificação de rimas. É composta por dez itens, cada um formado por uma palavra-padrão e duas palavras-teste (palavra-rima e palavra não-rima). A palavra-rima compartilha o segmento final com a palavra padrão. A palavra não-rima apresenta no máximo um som em comum com a palavra-padrão (p. ex: fogo-faca-jogo). Gardinal (2007) relata correlação positiva entre escores nesta prova e medidas de leitura e escrita na 1ª série. Quanto à consistência interna, obtivemos no presente estudo um alfa igual a 0,71.

*Teste de Desempenho Escolar - TDE* (Stein, 1994). Fornece normas para classificação do desempenho escolar através de três subtestes: leitura de palavras (p.ex., *projeto*), escrita do nome e de palavras ditadas (p.ex.: *revolto*) e aritmética (p.ex.,  $6 + 3 =$ ). Apresenta índices de consistência interna entre 0,93 e 0,98 (Stein, 1994) e é sensível a diferenças entre crianças com bom desempenho escolar e crianças com dificuldade de aprendizagem (D'Avila-Bacarji, Marturano, & Elias, 2005).

*Avaliação do Desempenho pelo Professor* (TRF-D). Este item de competência social do TRF (Teacher Report Form) de Achenbach (Silvares, 1998) é formado por duas escalas de cinco pontos, nas quais a professora informa o nível do desempenho atual do aluno em Português e Matemática (nível bastante baixo, nível um pouco baixo, nível médio, nível um pouco acima da média, nível bastante acima da média). Gardinal (2007) obteve para o TRF-D elevada consistência interna ( $\alpha=0,96$ ) e correlação positiva com uma avaliação de desempenho feita

na sala de aula. Neste estudo, obtivemos um coeficiente alfa igual a 0,98.

*Avaliação do Ajustamento em Sala de Aula (TRF-A).* Foi utilizado o item III da avaliação de competência social do TRF, preenchido pela professora. A avaliação consiste em comparar a criança com outras da mesma idade, indicando, em escalas de sete pontos: Em que grau está se esforçando no seu trabalho? Em que grau está se comportando adequadamente? Quanto está aprendendo? Em que grau ele [ou ela] é feliz? O escore total é a soma dos escores atribuídos a cada um dos quatro aspectos avaliados. No estudo de Gardinal (2007) com alunos da 1ª série, o TRF-A mostrou consistência interna moderada ( $\alpha=0,79$ ) e correlação negativa com uma avaliação de problemas de comportamento feita pelo próprio professor. Na amostra estudada no presente estudo, o coeficiente alfa obtido foi igual a 0,84.

*Protocolo de Avaliação da Competência Social dos Alunos - PACS-P* (Del Prette & Del Prette, 2003). A professora preenche o protocolo formado por 11 escalas bipolares de três pontos, que permitem a avaliação da criança em habilidades interpessoais (p.ex., ajuda os colegas - não ajuda os colegas). A cada item é atribuído escore zero (pólo negativo), um ou dois. O escore total é a soma dos escores dos itens. Na pesquisa de Del Prette e Del Prette (2003), o PACS-P identificou déficits em habilidades sociais em crianças com dificuldade de aprendizagem e mostrou correlação positiva com uma avaliação correspondente feita pelos colegas. A consistência interna do instrumento foi avaliada no presente estudo, obtendo-se  $\alpha=0,78$ .

*Escala de Stress Infantil - ESI* (Lucarelli & Lipp, 1999). Tem por objetivo verificar se a criança apresenta sintomas de estresse e determinar que tipo de sintoma é mais freqüente. A escala é composta de 35 itens (p.ex., Tenho andado muito esquecido) e fornece um escore de estresse baseado na soma dos escores dos itens. A validade de constructo da ESI foi determinada por meio de análise fatorial e a consistência interna por meio do coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha=0,90$ ; Lucarelli & Lipp, 1999).

*Inventário de Estressores Escolares (IEE).* Derivado de uma entrevista proposta por Rende (1994), investiga a ocorrência de 38 situações relacionadas à vida escolar da criança (p.ex., Não consegui terminar a lição), bem como a intensidade de seus efeitos, em termos do grau em que cada situação perturbou a criança, segundo sua percepção. Os itens são apresentados oralmente e abrangem situações cotidianas de domínio acadêmico e relacionamento com os companheiros, o professor e os pais, bem como demandas outras presentes no contexto escolar. Na avaliação das respostas, atribui-se valor zero ao item, quando este não ocorreu, e um para resposta que indica ocorrência. A cada item

ocorrido acrescenta-se um, dois ou três, de acordo com o grau do efeito relatado (um=perturbou um pouco; três=perturbou muito). O escore total é a soma dos escores dos itens. O IEE foi desenvolvido para este estudo. A consistência interna foi verificada por meio do coeficiente alfa de Cronbach, obtendo-se um valor de alfa igual a 0,76.

#### Procedimento de Coleta de Dados

Foram feitas duas coletas de dados (fevereiro-abril e outubro-dezembro). Toda a coleta foi realizada nas escolas, durante o período de aula, em sala cedida pela direção.

No início do ano, as mães eram convidadas a participar da pesquisa, por telefone ou bilhete. Mediante a aceitação, era agendada entrevista individual, em que primeiramente se apresentava o termo de consentimento livre e esclarecido. Uma vez que o termo fosse assinado pela mãe, aplicava-se o Roteiro de Entrevista e o RAF. As entrevistas foram gravadas mediante consentimento. As crianças foram avaliadas individualmente, depois de darem seu consentimento verbal, por meio do Teste de Raven e da Tarefa de Consciência Fonológica. No final do ano, as crianças foram avaliadas individualmente pelos seguintes instrumentos: TDE, ESI e IEE. Nessa mesma época, as professoras responderam ao TRF e ao PACS-P.

#### Procedimentos de Análise dos Dados

A análise dos relatos das entrevistas contemplou, para o objetivo deste estudo, quatro categorias de condições potencialmente facilitadoras do desenvolvimento infantil: relacionamento conjugal harmonioso, relacionamento pai-criança harmonioso, relacionamento mãe-criança harmonioso e práticas parentais positivas, estas últimas incluindo estabelecimento de regras e de limites, práticas indutivas (de acordo com Alvarenga & Piccinini, 2001) e monitoramento das atividades da criança pelos pais.

A análise dos dados foi feita no programa SPSS e compreendeu quatro etapas: a) exploração de diferenças relacionadas ao sexo; b) cálculo de correlações entre as variáveis do estudo; c) análises de regressão para identificar preditores dos resultados no fim da 1ª série; d) comparação de grupos para verificar associações entre exposição à educação infantil e indicadores de competência no final da 1ª série. As comparações de sexo foram feitas com o teste *t* de Student para amostras independentes. Para as análises de correlação e regressão, a exposição à educação infantil foi quantificada em três níveis: 1=nunca freqüentou; 2=freqüentou menos de um ano; 3=completou um ano de educação infantil. Os escores das demais variáveis foram convertidos em escores *z*. Foi usado o coeficiente de correlação de Pearson.

Um modelo de análise de regressão passo a passo foi usado para verificar quais os melhores preditores dos resultados da criança, incluindo-se no modelo aquelas variáveis do início do ano significativamente correlacionadas com os resultados obtidos no final do ano.

Para verificar associações entre a exposição à educação infantil e indicadores específicos de competência no final da 1ª série, foram feitas comparações entre o grupo que freqüentou educação infantil ( $n=61$ ) e o grupo que nunca havia freqüentado escola antes do ingresso na 1ª série ( $n=9$ ). Foi usado o teste não paramétrico  $U$  de Mann-Whitney. Considerou-se significativo todo resultado com  $p \leq 0,05$ .

## Resultados

Não foram encontradas diferenças de sexo nas comparações feitas com o teste  $t$ , de modo que as análises subsequentes foram processadas com os dados da amostra total. As correlações entre as variáveis do estudo são apresentadas na Tabela 1. Devido a limitações de espaço, foram incluídas na tabela apenas as variáveis que apareceram em uma ou mais correlações significativas. Por esse motivo, não estão na tabela as variáveis *Relacionamento conjugal harmonioso*, *Relacionamento pai-criança harmonioso* e *Relacionamento mãe-criança harmonioso*.

Tabela 1  
*Correlações entre as Variáveis do Estudo*

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Freqüência à educação infantil	-	0,28*	0,04	0,23	0,24*	0,36**	0,34**	0,39**	0,20	-0,24*	-0,36**
2. Recursos do ambiente familiar		-	0,20	0,30*	0,32**	0,46**	0,33**	0,37**	0,42**	-0,16	-0,01
3. Práticas parentais positivas			-	0,12	0,02	0,26*	0,20	0,25*	0,29*	-0,11	0,01
4. Inteligência				-	0,39**	0,41**	0,54**	0,67**	0,43**	-0,18	-0,06
5. Consciência fonológica					-	0,56**	0,59**	0,53**	0,27*	-0,22	-0,09
6. Desempenho escolar - TDE						-	0,79**	0,68**	0,51**	-0,30*	-0,20
7. Desempenho escolar - TRF-D							-	0,76**	0,47**	-0,23	-0,25*
8. Ajustamento								-	0,58**	-0,33**	-0,21
9. Competência social									-	-0,16	-0,14
10. Sintomas de estresse										-	0,66**
11. Percepção de estressores escolares											-

Nota. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Quando se focalizam, na Tabela 1, as correlações das variáveis do final do ano com as do início, verifica-se que o desempenho escolar, o ajustamento e a competência social correlacionam com todos ou quase todos os preditores do início do ano, ao passo que os sintomas de estresse e a percepção de estressores escolares correlacionam apenas com o indicador de tempo de exposição à educação infantil. Observa-se também que a freqüência à educação infantil e o acesso a recursos promotores de desenvolvimento no ambiente familiar se associam, e que cada um correlaciona com pelo menos um dos recursos da criança avaliados no início da 1ª série.

O teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov, aplicado para verificar a normalidade da distribuição das variáveis dependentes a serem incluídas na análise de regressão, indicou desvio da normalidade na distribuição dos escores  $z$  do TRF-D, razão pela qual esta variável não foi incluída nas regressões. O diagnóstico prévio de multicolinearidade entre as variáveis predictoras indicou que as correlações entre estas estavam dentro do limite de tolerância para serem incluídas juntas no

modelo de regressão. Para cada indicador de competência avaliado no final do ano, o modelo de análise de regressão foi composto apenas pelas variáveis predictoras que mostraram correlação significativa com esse indicador.

Os resultados da regressão passo a passo, para cada indicador de competência no final do ano letivo, são apresentados na Tabela 2. O modelo final preditivo de desempenho escolar explica 43% da variância nos resultados do TDE e inclui consciência fonológica, recursos do ambiente familiar e práticas parentais positivas, nesta ordem de importância. A consciência fonológica é o preditor mais forte, respondendo por 31% da variância dos resultados no TDE. As duas variáveis do ambiente familiar explicam, em conjunto, 12% da variância nos resultados de desempenho escolar.

O ajustamento à escola, avaliado pela professora, é o indicador de competência com melhor predição a partir das variáveis incluídas no modelo. O modelo final de regressão, que responde por 61% das diferenças individuais nos resultados de ajustamento, é composto pelas variáveis inteligência, consciência fonológica,

práticas parentais positivas e tempo de permanência na educação infantil. Os recursos da criança são os melhores preditores, notadamente o nível intelectual avaliado pelo teste de Raven, que explica, sozinho, 46% dos resultados de ajustamento. De todas as medidas de competência no final da 1ª série, incluídas na Tabela 2, a competência social é a que aparece menos associada a variáveis avaliadas no início do ano. O modelo final inclui nível intelectual e recursos do ambiente familiar, explicando 28% da variância nos escores de competência social.

Análises de regressão univariada foram processadas para a predição de sintomas de estresse e percepção de estressores escolares a partir da experiência prévia na educação infantil. De acordo com os resultados, o grau de exposição à educação infantil explica 6% da variância nos escores de sintomas de estresse ( $p < 0,05$ ) e 13% da variância nos escores de percepção de estressores escolares ( $p < 0,01$ ). Uma análise de comparação de grupos foi feita para investigar com mais detalhes a variável *frequência à educação infantil* em suas associações com os resultados da criança no final da 1ª série. Os resultados são mostrados na Tabela 3, onde os resultados no TDE, no TRF e no PACS-P estão discriminados por área de desempenho.

Observa-se que o grupo sem experiência prévia de pré-escola apresenta desempenho significativamente mais pobre na maioria das medidas de competência avaliadas no final da 1ª série. Em relação ao desempenho escolar, o TDE e a avaliação dos professores dão vantagem ao grupo que frequentou a educação infantil, com exceção do desempenho na escrita, em que a diferença é apenas marginalmente significativa. Na avaliação de

ajustamento, os grupos não diferem quanto ao esforço e ao comportamento, mas diferem em relação ao progresso na aprendizagem e ao bem estar, conforme a percepção do professor. Ao avaliar a competência social dos alunos, o professor discrimina os grupos em quatro dos 11 itens: querido pelos colegas, bem educado, disciplinado e querido pelo professor. Finalmente, segundo a avaliação da própria criança, o grupo sem experiência prévia na educação infantil apresenta mais sintomas de estresse e percebe os eventos escolares como mais perturbadores.

## Discussão

Este estudo se baseia na premissa, derivada da teoria ecológica (Bronfenbrenner & Morris, 1998), de que diferenças em resultados de competência no final da transição da 1ª série podem ser explicadas em termos de experiência escolar prévia, suporte familiar e recursos da criança ao iniciar a transição. Com base em trabalhos anteriores, os fatores de interesse selecionados foram: frequência à educação infantil (Entwisle & Alexander, 1998; Benitez & Flores, 2002), recursos do ambiente familiar promotores de desenvolvimento (Bradley et al., 1988), relacionamentos familiares positivos (Johnson et al., 1999), práticas parentais positivas (Burchinal et al., 2002), inteligência geral (Marjoribanks, 2003) e consciência fonológica (Barrera & Maluf, 2003). As medidas de competência no final do ano letivo incluíram uma diversidade de indicadores, obtidos mediante testagem e informação do professor. Efeitos relacionados à transição em si, potencialmente geradora de estresse e ansiedade, foram avaliados mediante

Tabela 2

*Sumário das Análises de Regressão Passo a Passo para a Predição de Desempenho Escolar, Ajustamento e Competência Social*

Índices de competência	Variáveis predictoras	B	EP B	$\beta$	$\Delta R^2$
Desempenho escolar	Consciência fonológica	0,549	0,114	0,469	0,31***
	Recursos do ambiente familiar	0,266	0,098	0,270	0,09**
	Práticas positivas	0,189	0,093	0,192	0,03*
	Total $R^2$				0,43
Ajustamento	Inteligência	0,488	0,084	0,500	0,46***
	Consciência fonológica	0,324	0,100	0,280	0,08**
	Educação infantil	0,271	0,112	0,197	0,04*
	Práticas positivas	0,167	0,077	0,171	0,03*
Total $R^2$				0,61	
Competência social	Inteligência	0,325	0,106	0,334	0,19***
	Recursos do ambiente familiar	0,314	0,106	0,322	0,09**
	Total $R^2$				0,28

Nota. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ . †  $p < .10$ .

Tabela 3

*Desempenho nas Avaliações feitas no Início e no Final da 1ª Série, em Crianças que Frequentaram ou Não a Educação Infantil*

Variável	Médias <sup>a</sup>		Z
	Grupo 1 (n=9)	Grupo 2 (n=61)	
Desempenho escolar - TDE			
Desempenho escrita	6,11	11,21	1,938†
Desempenho leitura	18,56	41,77	2,590**
Desempenho aritmética	3,56	7,28	2,971**
Desempenho escolar - TRF-D			
Desempenho português	1,22	2,13	2,295*
Desempenho matemática	1,22	2,10	2,302*
Ajustamento			
Está se esforçando	2,44	3,25	1,741
Está se comportando bem	2,44	3,25	2,052*
Está feliz	2,22	3,36	2,047*
Competência social			
Desinibido	1,22	1,11	0,295
Querido pelos colegas	1,11	1,56	2,131*
Calmo	1,33	1,39	0,320
Alegre	1,00	1,36	1,511
Faz perguntas	1,56	1,25	1,097
Ajuda os colegas	1,22	1,46	0,955
Bem educado	1,11	1,67	2,787**
Conversador	1,33	1,07	0,333
Disciplinado	1,00	1,46	2,198*
Querido pelo professor	1,33	1,70	2,177*
Esperto	0,89	1,34	1,495
Sintomas de estresse	45,67	31,18	2,195*
Percepção de estressores escolares	32,78	18,46	3,293**

*Notas.* Teste U de Mann-Whitney. Grupo 1 não frequentou educação infantil; Grupo 2 frequentou educação infantil. \* $p \leq 0.05$ ; \*\* $p \leq 0.001$ ; † $p=0,053$ .

informação da própria criança. As análises permitiram verificar a adequação do modelo proposto para explicar diferenças individuais nos resultados das crianças ao final da 1ª série, dimensionando a importância relativa de cada variável antecedente, quando considerada em conjunto com as demais, na sua associação com resultados posteriores.

Variações nos resultados de desempenho acadêmico, medido pelo TDE, foram explicadas por uma combinação de três variáveis: consciência fonológica, recursos do ambiente familiar e práticas parentais positivas. A forte associação com o nível de consciência fonológica inicial era esperada a partir da pesquisa associando consciência fonológica e desempenho posterior em leitura e escrita (Barrera & Maluf, 2003). O papel das variáveis do ambiente familiar também era esperado, no que se refere à presença de recursos promotores de desenvolvimento (Bradley et al., 1988; Burchinal et al., 2002). Por outro lado, o modelo final

de predição não incluiu as variáveis inteligência e passagem pela educação infantil.

A ausência do indicador de inteligência geral no modelo final de predição não contradiz os estudos que encontraram associação positiva entre inteligência e desempenho acadêmico (Marjoribanks, 2003; Marturano, Linhares, Loureiro, & Machado, 1997), mas sim a visão de que a primeira tem precedência. Em um estudo prospectivo recente, com alunos do ensino fundamental, o QI não só mostrou-se ineficiente para prever sucesso ou fracasso na aquisição de leitura, como também se elevou depois de um período escolar, sugerindo efeito da escolarização (Maia & Fonseca, 2002). Talvez o melhor modelo explicativo seja de retro-alimentação. Pode-se também supor que a influência inicial da inteligência sobre o desempenho não seja direta, mas mediada por outras capacidades, como, por exemplo, a consciência fonológica. Quanto à passagem pela educação infantil, também ausente no modelo final de

predição do desempenho escolar, é tratada mais adiante nesta discussão.

O ajustamento escolar, avaliado pelo professor, foi predito por uma combinação de variáveis incluindo inteligência, consciência fonológica, práticas parentais positivas e tempo de permanência na educação infantil. O indicador de ajustamento é composto por uma combinação de itens em que o professor avalia o aluno em termos de esforço, aprendizagem, adequação comportamental e bem-estar. A inclusão de um item que avalia aprendizagem pode ter sido responsável pela presença da consciência fonológica no modelo de predição. Deve-se considerar que a consciência fonológica, além de favorecer diretamente o aprendizado da leitura, correlaciona com outras habilidades de linguagem, associadas a ganhos de aprendizagem nos primeiros anos escolares (Kurdek & Sinclair, 2000). Pode-se pensar ainda em efeitos associados a uma terceira variável, correlacionada com ambas as variáveis em estudo. O desempenho na 1ª série poderia ser essa terceira variável, associada, como se viu, à consciência fonológica e também ao ajustamento.

A associação entre práticas parentais positivas e ajustamento encontra apoio na literatura. Joussemet et al. (2005) verificaram que práticas maternas promotoras de autonomia, quando a criança tinha 5 anos, estavam associadas ao ajustamento acadêmico na 3ª série. Em relação à educação infantil, há resultados divergentes. Entwisle e Alexander (1988) não encontraram associação entre tempo de pré-escola e resultados socioemocionais na 1ª série. Já Peisner-Feinberg et al. (2001), focalizando variáveis processuais, obtiveram associação positiva, ainda que modesta, entre a qualidade da relação professor-aluno na educação infantil e indicadores de problema de comportamento e sociabilidade na 2ª série.

Ao passo que mais de 60% das diferenças individuais nos escores de ajustamento são explicados por variáveis preditoras da criança, da família e da escola, apenas uma porção modesta da variação nos resultados de competência social no final da 1ª série pode ser explicada por variáveis avaliadas no início do ano letivo. Somente os indicadores de inteligência da criança e recursos do ambiente familiar são apontados como preditores na regressão passo a passo. Todavia, a literatura tem enfatizado a importância de outras variáveis do contexto familiar, particularmente as práticas educativas, para o desenvolvimento de habilidades sociais, empatia e competência social (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; De Salvo, Silveira, & De Toni, 2005; Garcia-Serpa, Del Prette, & Del Prette, 2006). Comparações entre estudos são dificultadas pelo fato de diferentes autores usarem diferentes definições e combinações de componentes, tanto para práticas educativas como para competência social. De todo modo, os dados fornecidos pela presente investigação não permitem avançar mais na discussão deste tópico.

A exposição à educação infantil sobressai como a única variável antecedente associada ao estresse da transição, na direção esperada. Embora seja modesta a porcentagem da variância nos resultados que pode ser explicada pelo tempo de exposição à educação infantil (6% para sintomas de estresse e 18% para percepção de estressores escolares), uma associação negativa estatisticamente significativa foi encontrada entre a passagem pela pré-escola e os dois indicadores de estresse. Deve-se notar que os indicadores de estresse mantêm correlação apenas com medidas de competência no final do ano letivo, a saber, desempenho e ajustamento. Essas correlações, sendo negativas, sugerem relação entre estresse e dificuldades atuais. A experiência subjetiva de estresse parece relacionada a situações que desafiam a criança no contexto da 1ª série (por exemplo, dificuldades acadêmicas), sendo atenuada pela exposição prévia a um contexto com propriedades semelhantes, o que é compatível com o referencial ecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Uma leitura dos resultados com foco nas variáveis avaliadas no início do ano aponta os recursos da criança como os melhores preditores de competência no final do ano letivo. É de se esperar que os recursos mobilizados pela criança nas interações sustentadas no contexto escolar tenham efeito maior, inclusive mediando efeitos da família e da educação infantil, pois, afinal, são esses recursos pessoais que estão diretamente envolvidos nos processos proximais promotores de competência. Com relação ao suporte familiar, avaliado por meio de diversos indicadores, os resultados das análises multivariadas sugerem efeitos das práticas parentais positivas e dos recursos favorecedores de desenvolvimento sobre os resultados de competência, ao passo que nenhuma associação aparece envolvendo a qualidade do relacionamento familiar.

A passagem pela educação infantil parece ter favorecido um melhor ajustamento e bem estar subjetivo na 1ª série. Quando se comparam as crianças sem experiência prévia em escola com as demais, verifica-se que as primeiras chegam ao final do ano letivo com pior desempenho, avaliado seja pelo professor, seja por teste objetivo. Elas também são vistas pelo professor como menos ajustadas, menos competentes quanto à polidez e ao cumprimento das normas, e menos queridas pelos demais. A essa avaliação externa menos favorável corresponde uma vivência subjetiva de maior estresse relacionado à escola.

Este estudo apresenta limitações que devem ser levadas em conta na apreciação dos resultados. Como foram selecionados apenas alguns dos possíveis precursores de competência, nenhuma conclusão definitiva pode ser feita sobre a importância relativa das variáveis da criança, da escola e da família. Dada a natureza correlacional dos dados, nenhuma afirmação pode ser feita sobre os mecanismos causais por meio dos quais

esses preditores afetam os resultados de competência no final da 1ª série. Especificamente em relação à passagem pela educação infantil, duas limitações importantes devem ser mencionadas. A primeira diz respeito ao fato de avaliarmos “educação infantil” com uma medida global, que não levou em conta aspectos processuais. A segunda limitação é que não se direcionou a composição da amostra para uma representatividade equivalente de crianças com diferentes tempos de exposição a esse nível de ensino; como consequência, a amostra representou a realidade local, porém com um pequeno número de crianças que não fizeram a pré-escola. Essas duas limitações podem ter restringido a sensibilidade do estudo para captar efeitos da educação infantil, em relação às outras variáveis preditoras.

Feita a ressalva, é preciso reconhecer, contudo, que os resultados das análises multivariadas são coerentes com o referencial teórico adotado, no que diz respeito ao peso relativo das variáveis da família e da escola na explicação das diferenças individuais de competência na 1ª série, se não em valores nominais, pelo menos na ordem de importância. De acordo com o referencial, o desenvolvimento da criança é o produto dos processos proximais que ocorrem nos múltiplos ambientes em que ela vive, em processo cumulativo (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Na amostra do presente estudo, a exposição da criança ao ambiente familiar se estendia desde o nascimento, ao passo que a exposição à educação infantil contava, no máximo, um ano letivo em tempo parcial. Portanto, a escola tivera menor participação que a família na construção das competências da criança até então. À medida que a exposição ao ambiente escolar se acumula, espera-se maior influência deste contexto sobre os resultados escolares da criança.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, parece que a educação infantil tem efeito protetor para crianças oriundas de famílias com menos recursos. Peisner-Feinberg et al. (2001) verificaram que os efeitos positivos da qualidade da educação infantil foram mais fortes para crianças cujas mães tinham poucos anos de escolaridade. Burchinal et al. (2002) observaram que uma relação afetiva entre o professor e a criança na educação infantil estava associada a ganhos de leitura na 2ª série, quando o ambiente familiar oferecia menos recursos favorecedores do desenvolvimento, semelhantes aos investigados no presente estudo. Este é um campo de investigação ainda pouco explorado. Pesquisas são necessárias para avaliar a qualidade da educação infantil e sua contribuição para o progresso escolar das crianças, visto que a passagem pela educação infantil não garante, por si só, o repertório de habilidades pré-acadêmicas consideradas relevantes para a aprendizagem nos anos iniciais da escolarização formal (Benitez & Flores, 2002).

Voltando ao referencial teórico da presente investigação, outros resultados compatíveis com o modelo

bioecológico sugerem: a primazia dos recursos da pessoa, diretamente envolvidos nos processos proximais promotores de competência; o ingresso na 1ª série como transição ecológica; a importância do mesossistema família-escola e, em particular, o suporte familiar como facilitador do enfrentamento das tarefas inerentes à transição; a exposição prévia à educação infantil, um microsistema com propriedades semelhantes às da 1ª série, como experiência que contribui para atenuar o impacto da transição.

Em relação a este último aspecto, os resultados levam a supor que a contribuição da educação infantil na amostra estudada se deu por pelo menos duas vias: por meio de processos de socialização que facilitam a aceitação pelos pares e pelo professor no contexto da 1ª série; pelo aprendizado de habilidades específicas, que favorecem a aprendizagem.

O estudo reitera a importância da educação infantil na preparação da criança para o ingresso no ensino fundamental e tem diversas implicações educacionais. Uma delas é a importância de atividades promotoras do desenvolvimento da consciência fonológica, no nível da educação infantil. Na amostra do presente estudo, a medida de consciência fonológica foi um precursor relevante do desempenho escolar, porém sua correlação com o tempo de exposição à educação infantil foi modesta, ainda que positiva. Por meio de atividades lúdicas interessantes, de fácil implementação e baixo custo, o professor da educação infantil pode promover o desenvolvimento desta habilidade em seus alunos (Barrera & Maluf, 2003). Tal medida educacional é particularmente importante na rede pública de ensino, que tem uma concentração de alunos de baixa renda, tendo em vista os achados recentes de Noble, Farah e McCandliss (2006); esses autores verificaram um efeito multiplicativo entre nível socioeconômico e consciência fonológica, de tal sorte que crianças de nível econômico baixo, quando estão aprendendo a ler, têm menos chance de compensar por si mesmas uma habilidade pobre de consciência fonológica e, portanto, beneficiam-se mais com programas para desenvolvimento da habilidade.

Uma segunda implicação do estudo para práticas educacionais está na necessidade de trabalhar a transição da 1ª série, no sentido de minimizar o estresse que as crianças experimentam. Os resultados da presente investigação sugerem que os fatores associados ao estresse são condições da vida escolar em si, visto que a experiência prévia em contexto semelhante o atenua, ao passo que o baixo desempenho atual está associado a maior estresse. Caberia à escola implementar medidas de acolhimento que favorecessem uma transição tranquila para todas as crianças, e ao poder público garantir a universalidade do acesso à educação infantil, que contribui efetivamente para minimizar o estresse da transição e promover o ajustamento da criança ao novo contexto.

## Referências

- Ackerman, B. P., Schoff, K., Levinson, K., Youngstrom, E., & Izard, C. E. (1999). The relations between cluster indexes of risk and promotion and the problem behaviors of 6- and 7-year-old children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 35(6), 1355-1366.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-460.
- Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F., & Duarte, J. L. M. (1999). *Matrizes progressivas coloridas de Raven. Manual*. São Paulo, SP: CETPP.
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalingüística 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.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. Veríssimo, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Original publicado em 1979)
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Cardoso-Martins, C. (1993). A consciência de unidades suprasegmentares e o seu papel na aquisição da leitura. *Temas em Psicologia*, 1, 103-111.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., & Elias, L. C. S. (2005). Suporte parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 107-115.
- De Salvo, C. G., Silveiras, E. F. M., & De Toni, P. M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 22(2), 187-195.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 161-206). Campinas, SP: Alínea.
- 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.
- Garcia-Serpa, F. A., Del Prette, A. A. P., & Del Prette, A. (2006). Meninos pré-escolares empáticos e não-empáticos: Empatia e procedimentos educativos dos pais. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1), 77-88.
- Gardinal, E. C. (2007). *Antecedentes cognitivos e socioemocionais do desempenho e do ajustamento escolar*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2003). *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, DF: Autor. Retrieved November 25, 2003, from <http://www.inep.gov.br>
- Johnson, V., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1999). Children's classroom behavior: The unique contribution of family organization. *Journal of Family Psychology*, 13(2), 355-371.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73(5), 1215-1235.
- Kurdek, L. A., & Sinclair, R. J. (2000). Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes in first-through fifth-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 449-457.
- Lucarelli, M. D. M., & Lipp, M. E. N. (1999). Validação do inventário de sintomas de stress infantil - ISS - I. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 71-88.
- Maia, A. C. B., & Fonseca, M. L. (2002). Quociente de inteligência e aquisição de leitura: Um estudo correlacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 261-270.
- Marjoribanks, K. (2003). Family and ability correlates of academic achievement: Social status group differences. *Psychological Reports*, 93, 419-422.
- Marturano, E. M. (2006). O Inventário de Recursos do Ambiente Familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 498-506.
- Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., Loureiro, S. R., & Machado, V. L. (1997). Crianças referidas para atendimento psicológico em virtude de baixo rendimento escolar: Comparação com alunos não referidos. *Interamerican Journal of Psychology*, 31(2), 223-241.
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 51-65). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Noble, K. G., Farah, M. J., & McCandliss, B. D. (2006). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading. *Cognitive Development*, 21(3), 349-368.
- Pasquali, L., Wechsler, S., & Bensusan, E. (2002). Matrizes progressivas do Raven Infantil: Um estudo de validação para o Brasil. *Avaliação Psicológica*, 2(1), 95-110.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Rende, R. (1994). The stress of first grade and its relation to behavior problems in school. In J. C. De Fries, R. Plomin, & D. W. Fulker (Eds.), *Nature and nurture during middle childhood* (pp. 152-164). Oxford, UK: Blackwell.
- Silveiras, E. F. M. (1998). *Clínicas escolas: Novas formas de atendimento psicológico*. Tese de Livre Docência não-publicada, Universidade de São Paulo, SP.
- Stein, L. M. (1994). *TDE – Teste de Desempenho Escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Vasey, M. W., & Ollendick, T. H. (2000). Anxiety. In A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (2<sup>nd</sup>. ed., pp. 383-401). New York: Kluwer-Plenum.

Received 22/05/2007

Accepted 28/09/2007

**Edna Maria Marturano.** Psicóloga. Mestre em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP) e doutora em Ciências (Psicologia) pela mesma universidade. Atualmente é professora titular da USP, na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto.

**Marlene da Cássia Trivellato-Ferreira.** Psicóloga. Mestre e doutora em Psicologia pela USP. Atualmente é professora do Centro Universitário Barão de Mauá.