

MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASSOCIAÇÃO ENTRE COMPORTAMENTO E DESEMPENHO

Elaine Cristina Gardinal^{*}
Edna Maria Marturano[#]

RESUMO. A qualidade das relações estabelecidas na escola de educação infantil pode afetar o aprendizado. O objetivo do estudo foi investigar associações entre comportamento e desempenho nesse contexto, levando em conta o sexo da criança. Participaram 68 meninos e 65 meninas, com idades entre 5 e 7 anos, alunos de escolas públicas. Os professores responderam a uma escala avaliando a relação do aluno com a tarefa, os colegas e o professor. O desempenho foi avaliado por meio de uma sondagem de leitura e escrita. De acordo com os resultados, os professores avaliaram o comportamento das meninas mais positivamente. Para ambos os sexos, comportamentos nos três domínios – relação com a tarefa, com os colegas e o professor, nesta ordem – correlacionaram-se com medidas de desempenho. O desempenho escolar foi mais fortemente associado aos comportamentos interpessoais no grupo masculino. Discutem-se possíveis explicações para a maior vulnerabilidade dos meninos a dificuldades relacionais sugerida pelos resultados.

Palavras-chave: comportamento, desempenho escolar, educação infantil.

BOYS AND GIRLS IN KINDERGARTEN: ASSOCIATION BETWEEN BEHAVIOR AND ACHIEVEMENT

ABSTRACT. The type of relationships a child establishes in kindergarten can affect his/her learning. The main purpose of this study was to investigate associations between relational behavior and achievement in that context, taking children's sex into account. Sixty-eight boys and 65 girls from public schools participated in the study. Their ages ranged from 5 to 7 years. Teachers filled out a scale assessing children's behaviors in relation to classroom tasks, teacher, and peers. Achievement was assessed by means of an evaluation of pre-reading skills. Results showed that girls were assessed more positively than boys. For both sexes, achievement measures correlated with behaviors related to tasks, peers, and teacher, in this order of strength. Achievement was more strongly related with interpersonal behaviors for boys than for girls. Some alternative explanations for boys' greater susceptibility to relational difficulties are discussed.

Key words: Behavior, school achievement, childhood education.

NIÑOS Y NIÑAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: ASOCIACIÓN ENTRE COMPORTAMIENTO Y DESEMPEÑO

RESUMEN. La calidad de las relaciones establecidas en la escuela de educación infantil puede afectar el aprendizaje. El objetivo del estudio fue el de investigar asociaciones entre comportamiento y desempeño en ese contexto, llevando en cuenta el sexo del niño. Participaron 68 niños y 65 niñas, con edades entre los 5 y los 7 años, alumnos de escuelas públicas. Los profesores respondieron a una escala evaluando la relación del alumno con la tarea, los colegas y el profesor. El desempeño fue evaluado por medio de un sondeo de lectura y escritura. De acuerdo con los resultados, los profesores evaluaron el comportamiento das niñas más positivamente. Para ambos sexos, comportamientos en los tres dominios – relación con la tarea, con los colegas y el profesor, en este orden – se correlacionaron con medidas de desempeño. El desempeño escolar fue más fuertemente asociado a los comportamientos interpersonales en el grupo masculino. Se discuten posibles explicaciones para la mayor vulnerabilidad de los niños a dificultades relacionales, sugerida por los resultados.

Palabras-clave: comportamiento, desempeño escolar, educación infantil.

* Psicóloga. Pós-graduanda da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto–USP.

Doutora em Psicologia. Docente da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto–USP.

Pesquisas recentes sobre o desenvolvimento do cérebro humano nos primeiros anos de vida mostraram que os cuidados precoces têm um impacto decisivo e duradouro no modo como as crianças se desenvolvem, no seu potencial de aprendizagem e na sua capacidade para regular as emoções (Shore, 1997). A importância da atenção à criança nos seus primeiros anos é reconhecida pela Constituição Federal (Brasil, 1988), que assegura a todas as crianças brasileiras de zero a seis anos o atendimento em creche e pré-escola. Pesquisas demonstram que a passagem pela educação infantil contribui para melhor desempenho e adaptação no ensino fundamental (Entwisle & Alexander, 1998; Sá, 1982; Trivellato-Ferreira, 2005). Porém a frequência a uma escola de educação infantil, por si só, não é garantia de uma trajetória escolar favorável, podendo dificuldades adaptativas precoces afetar os resultados escolares por vários anos (Hamre & Pianta, 2001). Desse modo, compreender como as crianças se adaptam ao contexto da escola de educação infantil é um importante objetivo de pesquisa.

Em uma perspectiva ecológica do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996), a adaptação ao contexto escolar pode ser concebida como um conceito relacional; se, por um lado, a criança traz para a escola um repertório prévio para lidar com os desafios da transição, esse repertório se reconstrói dia a dia no novo contexto, mediante as interações entre a criança e as pessoas, objetos e símbolos ali presentes. Conquistas desenvolvimentais decorrentes da exposição ao contexto da educação infantil - como a expansão das habilidades interpessoais, cognitivas e lingüísticas - resultam de interações cotidianas envolvendo as atividades escolares, os companheiros e a professora.

Este artigo focaliza as interações da criança na escola como processos relevantes para o aprendizado de conteúdos escolares. Dentre os três domínios de interações relevantes para o aprendizado escolar - tarefa, companheiros e professora - a relação com as tarefas escolares é a que tem tradição de pesquisa mais antiga (ver, por exemplo, McKinney, Mason, Perkinson & Clifford, 1975). Na escola de educação infantil, tem sido realçada a importância de características como persistência, participação, cooperação e independência (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Schoen & Nagle, 1994). Habilidades de trabalho demonstradas na educação infantil predizem resultados acadêmicos no ensino fundamental, mesmo depois de controlados os efeitos dessas habilidades no jardim de infância (McClelland, Morrison & Holmes, 2000).

As relações com os companheiros no contexto da educação infantil também têm apresentado associação com desempenho, principalmente através de efeitos indiretos. No estudo de Ladd e cols. (1999), comportamentos anti-sociais e pró-sociais nas relações com os companheiros foram precursores de desempenho, por meio de rotas que envolviam, em seqüência temporal, a subsequente rejeição ou aceitação pelos colegas, seguida de menor ou maior participação nas atividades, o que por sua vez era um precursor direto de desempenho. Efeitos indiretos foram encontrados também por Coolahan, Fantuzzo, Mendez e McDermott (2000). Esses autores verificaram que comportamentos interativos positivos nas brincadeiras da pré-escola estavam associados com envolvimento ativo nas atividades de aprendizagem. As crianças mais engajadas em brincadeiras com os colegas mostravam níveis mais altos de atenção e persistência; por outro lado, dificuldades nas interações com os companheiros foram associadas com comportamentos desfavoráveis à aprendizagem, incluindo uma resistência em aceitar ajuda do professor e falta de persistência diante de novos desafios educacionais.

Estudos observacionais detectaram associação direta entre comportamentos orientados para os colegas e desempenho. Coplan, Gavinski-Molina, Lagacé-Séguin e Wichmann (2001) identificaram em crianças de 5 e 6 anos um tipo de comportamento reticente (a criança observa os outros brincando, sem tentar se juntar a eles, ou vagueia sem objetivo em torno dos colegas que brincam), que mostrou associação negativa com indicadores de desempenho escolar. Analogamente, a brincadeira solitária foi associada a um repertório mais pobre de noções de escrita em crianças menores, com idade entre 3 e 5 anos (Doctoroff, Geer & Arnold, 2006).

Nos anos recentes, a relação com o professor tem sido alvo de interesse crescente por parte dos pesquisadores que investigam a adaptação da criança ao contexto da educação infantil. Birch e Ladd (1997) propuseram o trinômio proximidade - dependência - conflito como um conjunto de dimensões relevantes para caracterizar os relacionamentos entre o professor e a criança pequena. Em seu estudo com crianças de 5 a 6 anos, baseado no relato dos professores, a relação de proximidade (grau de calor e comunicação aberta entre a criança e o professor) foi associada positivamente com o desempenho acadêmico, ao passo que a relação de dependência (comportamentos possessivos ou que indicam busca excessiva do professor como fonte de apoio) emergiu como um

forte correlato de dificuldades, incluindo um desempenho acadêmico mais pobre.

Mantziopoulos e Neuharth-Pritchett (2003) usaram o mesmo trinômio para investigar a relação professor-aluno segundo a visão das crianças, em três níveis de ensino: Programa Head Start, jardim de infância e 1ª série do ensino fundamental. Obtiveram evidência de associação negativa entre conflito e desempenho, nos três níveis. Ou seja, crianças que avaliaram suas interações com os professores como conflitivas tinham desempenho mais fraco em um teste padronizado de desempenho escolar. Os resultados foram replicados por Mantziopoulos (2005) com alunos do jardim de infância em situação de desvantagem econômica: as crianças com melhor desempenho escolar relatavam menos conflito na relação com o professor.

Duas decorrências de dificuldades precoces na relação professor-aluno são preocupantes: os padrões estabelecidos tendem a se reproduzir com os professores das séries subsequentes (Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg, 2000); e os efeitos de um relacionamento inicial caracterizado por dependência e conflito podem se fazer sentir na trajetória da criança durante todo o ensino fundamental (Hamre & Pianta, 2001).

Diferenças entre meninos e meninas têm sido relatadas nos três domínios de relações que a criança estabelece no contexto da educação infantil: tarefa, companheiros e professor.

Diante das atividades de sala de aula, as meninas são vistas como mais participantes, mais cooperativas e mais autônomas que os meninos (Birch & Ladd, 1997). Nas relações com os companheiros, os professores avaliam que os meninos manifestam mais raiva, agressão e comportamentos anti-sociais, menor competência social, menos regulação emocional (Keane & Calkins, 2004; Ladd & cols., 1999; LaFrenière & Dumas, 1996). Em um estudo, as avaliações relativas à agressividade e à competência social foram confirmadas pelos colegas um ano depois (Keane & Calkins, 2004).

Finalmente, na avaliação da relação professor-aluno, os professores relatam maior proximidade com as meninas e relacionamentos mais conflituosos com os meninos (Birch & Ladd, 1997; Howes & cols., 2000). Dois estudos que investigaram o relacionamento professor-aluno sob a perspectiva da criança chegaram a resultados divergentes: Mantziopoulos e Neuharth-Pritchett (2003) confirmaram a diferença de sexo relativa ao conflito, ao passo que Mantziopoulos (2005) não encontrou diferença. Hamre e Pianta (2001) verificaram que os

relacionamentos precoces podem resultar em trajetórias acadêmicas menos favoráveis para os meninos.

Em conjunto, os estudos sobre adaptação da criança à escola de educação infantil indicam que certas características relacionais influenciam o processo, afetando a aprendizagem não só na educação infantil, mas também nos anos escolares subsequentes. Crianças menos envolvidas nas atividades de sala de aula, mais dependentes e mais agressivas nos relacionamentos, mostram menor progresso acadêmico, e os meninos parecem mais vulneráveis a essas dificuldades. Tratando-se de processos relacionais, estão implicadas variáveis do contexto, como, por exemplo, o modo como o professor organiza as atividades ou as práticas educativas adotadas por ele (LaFrenière & Dumas, 1996; Mantziopoulos, 2005). Isso significa que as dificuldades são passíveis de prevenção.

Achados dessa natureza têm implicações para o dia-a-dia das instituições de educação infantil. Como foram obtidos em outros países, uma questão que se coloca é se eles são aplicáveis aos diversos contextos da educação infantil brasileira.

Este artigo faz uma abordagem exploratória da questão, focalizando o problema em um contexto local. O objetivo principal do estudo aqui relatado foi investigar, em alunos da educação infantil, associações entre comportamento e desempenho. O comportamento foi tratado na perspectiva das relações da criança com as tarefas escolares, os companheiros e o professor. O desempenho foi avaliado em termos de noções de leitura e escrita, importantes precursores de adaptação à 1ª série (Reynolds, 1989).

Considerando as diferenças de sexo reportadas na literatura, um segundo objetivo foi perseguido, a saber: explorar características ligadas ao sexo da criança nas variáveis e associações investigadas. O potencial intelectual foi incluído na investigação, dada sua forte associação com indicadores de desempenho nos anos iniciais da escola (Marjoribanks, 1996).

MÉTODO

Participantes

Participaram 133 alunos de educação infantil (68 meninos e 65 meninas, com idades entre 5 e 7 anos) e seus professores (sete mulheres e um homem), provenientes de três escolas públicas municipais de uma cidade do Interior de São Paulo. Todas as crianças incluídas no estudo freqüentavam o ensino infantil pela primeira vez no ano de realização da pesquisa.

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos. QCDCC - Questionário para Caracterização do Desempenho e do Comportamento da Criança no Ambiente Escolar (Machado, Figueiredo & Selegato, 1989): o questionário compreende 34 itens, compostos por adjetivos bipolares que qualificam o comportamento da criança em sala de aula. Cada item é constituído de uma escala de sete pontos, variando de +3 (indicativo de ocorrência do comportamento problema) a -3 (indicativo de ocorrência do comportamento não-problema). O professor deve assinalar um dos valores, conforme avalia o comportamento do aluno. O QCDCC é constituído por três escalas, segundo o contexto em que o comportamento ocorre, focalizando, respectivamente, o modo como o aluno se comporta em relação ao professor (10 itens), aos colegas (8 itens) e às tarefas e materiais escolares (14 itens). Há ainda dois itens relativos a assiduidade e pontualidade.

Nível intelectual. Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial: avalia a capacidade intelectual geral, independentemente dos conhecimentos adquiridos. É composto por 36 itens visuais. Cada item apresenta uma série de desenhos, entre os quais falta um que complete logicamente o conjunto. A criança deve escolher a resposta correta entre as alternativas de resposta disponíveis. Os resultados são expressos em percentis. Foi utilizada a padronização brasileira com normas para escola pública (Angelini, Alves, Custódio, Duarte & Duarte, 1999).

Sondagem de Leitura e Escrita Inicial: este procedimento foi desenvolvido por Escolano (2004), com o objetivo de avaliar noções de leitura e escrita em crianças iniciantes no ensino fundamental.

Em Sondagem de Escrita solicita-se que a criança faça um desenho livre; a partir do desenho são propostas seis situações de produção: escrita do próprio nome, escrita sobre o desenho, escrita do nome de um amigo, escrita do que já aprendeu, ditado de seis palavras e ditado de uma frase com quatro palavras.

Leitura de texto. Apresenta-se à criança um livro de história infantil ilustrado e em seguida são feitas quatro questões: se ela sabe o que é isso (o livro que está sendo apresentado); o que ela acha que é a história; onde há algo para ler; se ela sabe ler alguma palavra do livro. Caso a criança não leia, verifica-se se ela reconhece e nomeia alguma letra.

Procedimento

A coleta de dados foi feita nas escolas, nos meses de setembro a novembro, como parte de um projeto

mais amplo que visa investigar antecedentes cognitivos e socioemocionais do desempenho escolar. Os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação das crianças na pesquisa. Os professores responderam ao QCDCC. As crianças foram avaliadas em sessões individuais.

Análise dos dados

Para análise dos dados do QCDCC, os escores dos 34 itens foram transformados, atribuindo-se o maior valor ao pólo associado ao comportamento positivo. Ao pólo +3 de cada item, indicativo de avaliação de ocorrência de problema, foi atribuído o valor 1; ao pólo -3, indicativo de avaliação de ocorrência de comportamento não problemático, foi atribuído o valor 7. Os pontos situados entre os dois pólos receberam, respectivamente, os valores 2, 3, 4, 5 e 6. Foram obtidos os seguintes índices de consistência interna para as escalas (alfa de Cronbach): comportamento em relação ao professor, $\alpha = 0,91$; comportamento em relação aos colegas, $\alpha = 0,93$; comportamento em relação à tarefa, $\alpha = 0,94$.

Para análise dos dados da sondagem de escrita, computou-se o número de sílabas corretas em todas as palavras escritas pela criança, em cada uma das seis situações de produção. A soma desses seis escores era dividida pelo número total de sílabas produzidas, obtendo-se a média. O coeficiente alfa obtido entre os seis escores parciais foi 0,74.

Na leitura de texto, a análise foi efetivada com base na classificação em quatro níveis proposta por Escolano (2004): a) a criança não reconhecia nenhuma letra; b) reconhecia pelo menos uma letra, mas não a nomeava; c) reconhecia e nomeava alguma letra; d) lia pelo menos uma palavra corretamente; e) lia pelo menos uma frase corretamente. As cinco categorias correspondiam a uma pontuação de zero a quatro em uma escala ordinal.

RESULTADOS

Comparações entre os sexos foram feitas com o teste *t* de Student. Não foram encontradas diferenças nos resultados do teste de inteligência e da leitura de texto. Uma diferença marginalmente significativa apareceu na sondagem de escrita, em que as meninas apresentaram resultados melhores ($t = 1,76, p = 0,08$). Os resultados do QCDCC são apresentados na Tabela 1. Como os itens expressam qualidades bipolares, os resultados apresentados nesta e nas demais tabelas serão descritos, mencionando-se ora o pólo negativo, ora o positivo, em função do contexto.

Tabela 1. Avaliação do Comportamento pelo Professor. Médias no QCDCC, Segundo o Sexo da Criança.

Item	Meninos	Meninas	t
Como se comporta em relação ao professor:			
Agressivo – não agressivo	6,22	6,72	2,181 ^a
Provocativo - tranquilo	5,97	6,58	2,471 ^a
Desrespeitoso – respeitoso	6,10	6,66	2,408 ^a
Desobediente - obediente	5,75	6,57	3,026 ^b
Arredio - comunicativo	5,91	6,40	2,290 ^a
Rebelde - solícito	5,84	6,29	1,858
Tenso - relaxado	5,62	5,86	0,832
Saliente - tímido	4,62	5,43	2,439 ^a
Dependente - independente	5,24	5,85	1,953
Explosivo - controlado	5,78	6,48	2,714 ^b
Total comportamentos em relação ao professor	57,07	62,84	2,997 ^b
Como se comporta em relação aos colegas:			
Agressivo – não agressivo	5,57	6,40	2,812 ^b
Provocativo - tranquilo	5,51	6,06	1,800
Desrespeitoso – respeitoso	5,60	6,29	2,500 ^a
Arredio – comunicativo	5,99	6,37	1,809
Individualista - colaborador	5,81	5,97	0,613
Dependente - independente	5,72	6,11	1,480
Intolerante - tolerante	5,41	6,18	2,870 ^b
Explosivo - controlado	5,38	6,18	2,634 ^b
Total comportamentos em relação aos colegas	45,00	49,57	2,587 ^a
Como se comporta em relação à tarefa:			
Inquieto - sossegado	5,62	6,25	2,326 ^a
Impulsivo - reflexivo	5,53	5,85	1,125
Desordeiro - ordeiro	5,38	6,25	3,071 ^b
Vadio - aplicado	5,72	6,29	2,471 ^a
Tenso - relaxado	5,37	5,78	1,399
Saliente - discreto	5,43	6,02	2,117 ^a
Apático - dinâmico	5,49	5,89	1,721
Lento - rápido	5,01	5,60	1,940
Desatento - atento	5,35	6,14	2,715 ^b
Desinteressado - interessado	5,99	6,26	1,090
Retraído - participativo	5,62	6,26	2,967 ^b
Confuso - orientado	5,35	6,11	2,618 ^b
Não persistente - persistente	5,74	6,22	1,906
Descuidado - cuidadoso	5,47	6,15	2,374 ^a
Total comportamentos em relação à tarefa	77,06	85,06	2,835 ^b
Frequência às aulas:			
Faltoso - assíduo	6,19	6,77	2,977 ^b
Atrasado - pontual	6,38	6,74	1,995 ^a

Nota: escalas de 1 a 7, com o maior valor no pólo positivo.

^a $p \leq 0,05$; ^b $p \leq 0,01$

Pode-se observar na Tabela 1 que os professores avaliaram as crianças positivamente: as médias encontradas, com uma única exceção, estão acima de cinco, o que significa avaliações próximas do pólo positivo. Diferenças de sexo foram detectadas nos escores totais das três escalas e também em 24 dos 34 itens do instrumento.

Os meninos obtiveram pontuação menor, sinalizando comportamento mais distante do pólo positivo. Proporcionalmente, a escala de comportamentos em relação ao professor foi a que mostrou mais itens com diferença de sexo (7/10). Os meninos são avaliados como mais agressivos, provocativos e salientes, e também menos

respeitosos, obedientes, comunicativos e controlados no relacionamento com o professor.

A escala de comportamentos em relação aos colegas foi a que apresentou menos itens com diferença de sexo (4/8). Os professores consideram os meninos mais agressivos e menos respeitosos, tolerantes e controlados no relacionamento com os colegas.

Nas atividades escolares, eles são vistos como mais inquietos, menos ordeiros e aplicados, mais salientes,

desatentos, retraídos, confusos e descuidados. Também são avaliados como menos assíduos e pontuais às aulas.

Foram calculadas correlações de Pearsons entre os escores de comportamento e de desempenho, para meninos e meninas. As tabelas 2 e 3 mostram os coeficientes de correlação estatisticamente significativos ($p \leq 0,05$) que foram encontrados.

Tabela 2. Correlações Significativas entre Medidas de Comportamento e de Desempenho no Grupo Masculino ($n = 68$).

Variável	Raven	Escrita	Leitura
Escrita	0,31^a	-	0,50^b
Leitura	0,30^a	-	-
Como se comporta em relação ao professor:			
Agressivo – não agressivo	n. s.	0,25 ^a	0,37 ^b
Provocativo – tranqüilo	n. s.	n. s.	0,33 ^b
Desrespeitoso – respeitoso	n. s.	0,31 ^a	0,36 ^b
Desobediente – obediente	n. s.	0,29 ^a	0,37 ^b
Arredio – comunicativo	0,24 ^a	0,38 ^b	0,39 ^b
Rebelde – solícito	n. s.	0,29 ^a	0,40 ^b
Dependente – independente	0,34 ^b	0,36 ^b	0,41 ^b
Explosivo – controlado	n. s.	0,28 ^a	0,35 ^b
Total comportamentos em relação ao professor	n. s.	0,34 ^b	0,42 ^b
Como se comporta em relação aos colegas:			
Agressivo – não agressivo	n. s.	0,35 ^b	0,42 ^b
Provocativo – tranqüilo	n. s.	0,32 ^b	0,40 ^b
Desrespeitoso – respeitoso	n. s.	0,34 ^b	0,42 ^b
Arredio – comunicativo	0,30 ^a	0,33 ^b	0,38 ^b
Individualista – colaborador	n. s.	0,29 ^a	0,30 ^a
Dependente – independente	0,31 ^a	0,26 ^a	0,44 ^b
Intolerante – tolerante	n. s.	0,25 ^a	0,26 ^a
Explosivo – controlado	n. s.	0,34 ^b	0,32 ^b
Total comportamentos em relação aos colegas	n. s.	0,37 ^b	0,43 ^b
Como se comporta em relação à tarefa:			
Impulsivo – reflexivo	n. s.	0,30 ^a	0,35 ^b
Desordeiro – ordeiro	n. s.	0,29 ^a	0,40 ^b
Vadio – aplicado	n. s.	0,30 ^a	0,39 ^b
Saliente – discreto	n. s.	0,26 ^a	0,27 ^a
Apático – dinâmico	0,29 ^a	0,31 ^b	0,25 ^a
Lento – rápido	0,29 ^a	0,31 ^b	0,32 ^b
Desatento – atento	0,33 ^b	0,34 ^b	0,53 ^b
Desinteressado – interessado	n. s.	n. s.	0,39 ^b
Retraído – participativo	0,28 ^a	0,25 ^a	0,38 ^b
Confuso – orientado	0,37 ^b	0,35 ^b	0,57 ^b
Não persistente – persistente	0,27 ^a	0,34 ^b	0,49 ^b
Descuidado – cuidadoso	0,28 ^a	0,35 ^b	0,58 ^b
Total comportamentos em relação à tarefa	0,29 ^a	0,36 ^b	0,49 ^b

^a $p \leq 0,05$; ^b $p \leq 0,01$

Na Tabela 2 se encontram os coeficientes de correlação obtidos para os meninos. Verifica-se uma

correlação moderada entre as duas medidas relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita.

As correlações envolvendo o percentil no Raven foram em geral modestas - entre 0,24 e 0,37. O indicador de potencial intelectual mostrou correlação positiva com as medidas da sondagem de leitura e escrita e comportamento frente à tarefa escolar. Meninos com melhor desempenho cognitivo foram vistos como mais dinâmicos, atentos, persistentes e cuidadosos em relação às tarefas. Nos aspectos de relacionamento, os meninos com melhor desempenho no Raven foram avaliados como mais comunicativos e menos dependentes, tanto na relação com o professor como na relação com os colegas.

Os escores totais de comportamento nos três domínios - relação com o professor, com os colegas e com a tarefa - correlacionaram-se com os resultados em escrita e leitura. Correlações significativas com desempenho na sondagem de escrita foram encontradas em 26 dos 34 itens do QCDCC. Os valores foram modestos, entre 0,25 e 0,38. Os cinco

valores mais altos indicam que os meninos com melhor desempenho na escrita foram avaliados como menos arredios e dependentes na relação com o professor, menos agressivos com os colegas e mais orientados e cuidadosos na realização das tarefas.

As correlações com desempenho em leitura de texto foram mais altas, entre 0,25 e 0,58. Os meninos com melhor desempenho na leitura foram os que os professores avaliaram como mais cuidadosos, orientados, atentos, persistentes e ordeiros diante das tarefas escolares; menos dependentes, desrespeitosos, agressivos e provocativos em relação aos colegas; e menos dependentes, rebeldes e arredios no relacionamento com o professor.

A Tabela 3 mostra as correlações significativas encontradas para o grupo das meninas. Observa-se correlação significativa entre os resultados nas provas de leitura e escrita, bem como entre estes e o indicador de potencial intelectual.

Tabela 3. Correlações Significativas entre Medidas de Comportamento e de Desempenho no Grupo Feminino ($n = 65$).

Variável	Raven	Escrita	Leitura
Escrita	0,45^b	n. s.	0,62^b
Leitura	0,45^b	n. s.	n. s.
Como se comporta em relação ao professor:			
Dependente - independente	n. s.	0,36 ^b	0,40 ^b
Explosivo - controlado	0,27 ^a	0,27 ^a	n. s.
Total comportamentos em relação ao professor	0,28 ^a	n. s.	0,25 ^a
Como se comporta em relação aos colegas:			
Arredio - comunicativo	n. s.	0,26 ^a	n. s.
Individualista - colaborador	0,26 ^a	0,26 ^a	n. s.
Dependente - independente	0,31 ^a	0,30 ^a	0,24 ^a
Total comportamentos em relação aos colegas	0,26 ^a	n. s.	0,27 ^a
Como se comporta em relação à tarefa:			
Impulsivo - reflexivo	n. s.	0,30 ^a	0,28 ^a
Vadio - aplicado	n. s.	0,25 ^a	0,32 ^b
Tenso - relaxado	n. s.	0,27 ^a	n. s.
Saliente - discreto	n. s.	n. s.	0,27 ^a
Apático - dinâmico	n. s.	0,36 ^b	0,35 ^b
Lento - rápido	0,25 ^a	0,40 ^b	0,42 ^b
Desatento - atento	n. s.	0,30 ^a	0,33 ^b
Desinteressado - interessado	0,27 ^a	0,26 ^a	0,30 ^b
Retraído - participativo	0,28 ^a	0,33 ^b	0,38 ^b
Confuso - orientado	0,31 ^a	0,33 ^b	0,41 ^b
Não persistente - persistente	n. s.	0,26 ^a	0,29 ^b
Descuidado - cuidadoso	n. s.	0,27 ^a	0,32 ^b
Total comportamentos em relação à tarefa	0,25 ^a	0,37 ^b	0,42 ^b
Frequência às aulas:			
Atrasado - pontual	n. s.	n. s.	0,32 ^b

^a $p \leq 0,05$; ^b $p \leq 0,01$

O desempenho no Raven mostrou correlações pequenas, porém significantes, com os resultados nas três escalas do QCDCC. No grupo das meninas, o potencial intelectual foi associado à auto-regulação na relação com o professor (explosivo-controlado); comunicabilidade, colaboração e independência na relação com os colegas; rapidez, interesse, participação e organização frente à tarefa escolar.

Focalizando as associações entre comportamento e desempenho em leitura e escrita, verifica-se que correlações com desempenho na escrita foram encontradas em 16 dos 34 itens do QDCC, variando entre 0,25 e 0,40. Com base nos coeficientes mais altos, pode-se dizer que as meninas com melhor desempenho em escrita são vistas como mais rápidas e dinâmicas na execução das tarefas e menos dependentes do professor.

As correlações com desempenho em leitura de texto (13/34) variaram entre 0,24 e 0,42. Meninas com melhor desempenho em leitura foram avaliadas como mais rápidas, orientadas e participativas na realização das tarefas e menos dependentes do professor.

O exame do conjunto dos resultados apresentados nas duas tabelas de correlação indica diversas características gerais desta amostra de pré-escolares, bem como algumas tendências associadas ao sexo. Entre as características gerais, estão algumas correlações envolvendo o potencial intelectual. Os resultados no Raven se correlacionaram com desempenho em leitura e escrita em ambos os grupos, mais acentuadamente entre as meninas. Os recursos cognitivos da criança também foram associados a comportamentos mais competentes na sala de aula: crianças com melhor desempenho no Raven foram vistas pelos professores como menos dependentes em relação aos colegas, mais participativas e mais orientadas na realização das tarefas.

No que se refere às associações entre comportamento e desempenho escolar, desatacaram-se os comportamentos orientados para a tarefa. Os indicadores de desempenho, tanto em escrita como em leitura, mostraram associação com os seguintes indicadores comportamentais da relação da criança com a tarefa: reflexivo, aplicado, dinâmico, rápido, atento, participativo, orientado, persistente e cuidadoso. Tais associações foram encontradas para meninos e meninas.

Sobre esse pano de fundo de características gerais, diferenças entre os sexos podem ser notadas no exame conjunto das tabelas 2 e 3. Os meninos apresentaram maior número de correlações entre indicadores de desempenho e de relacionamentos interpessoais. Para os meninos, o desempenho na

sondagem de escrita se correlacionou com 15 itens de comportamentos interpessoais; para as meninas foram observadas cinco correlações. A diferença é ainda maior em relação ao desempenho na leitura de texto: 16 correlações com comportamentos interpessoais no grupo masculino e apenas duas no feminino. Pode-se dizer que o desempenho escolar foi mais fortemente associado aos relacionamentos interpessoais no grupo masculino.

DISCUSSÃO

Os resultados da investigação foram, em geral, concordantes com a literatura.

O potencial intelectual apareceu associado aos indicadores de desempenho em escrita e leitura. Esse resultado era esperado a partir de investigação anterior com alunos do ensino fundamental (Marjoribanks, 1996). Em nosso estudo, o indicador de potencial intelectual apareceu associado também a comportamentos orientados para a tarefa escolar, como participação e auto-organização. Ladd e cols. (1999) obtiveram resultados semelhantes com crianças da mesma faixa etária. Eles verificaram que a maturidade cognitiva das crianças era um precursor significativo do desempenho escolar, e que parte dessa influência se dava por via indireta, mediada por diversos comportamentos, principalmente o grau de participação nas atividades de sala de aula, que em seu estudo foi um forte preditor de desempenho.

Além da medida de potencial intelectual, também os indicadores de qualidade das relações mantidas no contexto escolar mostraram correlação com os escores em escrita e leitura. Os comportamentos mais fortemente associados aos indicadores de aprendizado da língua escrita foram aqueles orientados para a tarefa, em concordância com a literatura, que enfatiza a importância das chamadas habilidades sociais acadêmicas para a aprendizagem escolar (Del Prette & Del Prette, 2005; McClelland & cols., 2000). Entre os ingredientes da relação com a tarefa que no presente estudo apareceram como importantes para o aprendizado, a persistência, a participação ativa e a atenção foram apontadas por outros autores como precursores de desempenho em alunos da educação infantil (Coplan & cols., 2001; Ladd & cols., 1999; Schoen & Nagle, 1994).

Entre os indicadores interpessoais, houve um que se mostrou consistentemente associado ao aprendizado: meninos e meninas com melhores resultados em escrita e, principalmente, em leitura foram avaliados como menos dependentes nos relacionamentos com o professor e com os colegas de

classe. A dependência é uma característica relacional que vem sendo apontada como prejudicial ao desempenho escolar das crianças na educação infantil (Birch & Ladd, 1997; Ladd & cols, 1999).

Uma segunda característica interpessoal associada ao desempenho foi a disposição para se comunicar com as outras crianças: meninos e meninas mais arredios mostraram desempenho mais pobre que seus colegas mais comunicativos, embora no caso das meninas a correlação tenha sido observada apenas com o escore de escrita. Esses resultados se assemelham à associação entre comportamento reticente e desempenho, encontrada por Coplan e cols. (2001) em pré-escolares. Eles também são coerentes com os achados de Doctoroff e cols. (2006), que encontraram uma associação negativa entre brincadeira solitária e noções de escrita em meninos e meninas de 3 a 5 anos.

As demais correlações entre qualidades interpessoais e desempenho, encontradas neste estudo, foram associadas ao sexo masculino e envolvem comportamentos orientados tanto para os colegas como para o professor.

No relacionamento com os colegas, meninos mais agressivos, provocativos, desrespeitosos, intolerantes e explosivos tiveram desempenho mais fraco na sondagem de escrita e leitura. Resultados semelhantes foram relatados no estudo observacional de Doctoroff e cols. (2006); esses autores verificaram que em meninos, mas não em meninas, um repertório pobre de noções de escrita estava associado a comportamento agressivo e menos interações pró-sociais na pré-escola.

Dados disponíveis de duas investigações anteriores sugerem que essa associação é indireta. Coolahan e cols. (2000) verificaram que interações negativas com os companheiros estavam associadas a dificuldades na relação com a tarefa, como falta de persistência. Ladd e cols. (1999), em um estudo prospectivo, identificaram estilos de comportamento anti-sociais como precursores de menor participação nas atividades, o que ocasionava resultados escolares mais fracos. No presente estudo, como já foi assinalado, tanto a persistência como a participação foram associadas com indicadores de desempenho.

A associação negativa entre conflito com o professor e desempenho, amplamente documentada na literatura (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Howes & cols., 2000; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003; Mantzicopoulos, 2005), confirmou-se nesta investigação apenas em relação aos meninos. Meninos que o professor considera mais agressivos, provocativos, desrespeitosos, desobedientes, rebeldes e

explosivos no relacionamento com ele mesmo têm um desempenho mais fraco na sondagem de escrita e leitura. Esses resultados são discutidos mais adiante, juntamente com outros achados relativos a diferenças de sexo.

As diferenças que supostamente colocam os meninos em situação de maior vulnerabilidade foram amplamente confirmadas neste estudo, apesar de os professores, de modo geral, avaliarem positivamente tanto os meninos como as meninas. Na relação com a tarefa, os resultados foram semelhantes aos de Birch e Ladd (1997), sendo as meninas avaliadas como mais participativas e orientadas, conquanto não mais independentes que os meninos. Elas foram vistas também como mais assíduas e pontuais, o que está coerente com outro resultado, o de Birch e Ladd (1997), segundo os quais os professores acham que as meninas gostam mais da escola que os meninos.

Na relação com os companheiros, os meninos foram vistos como mais agressivos e as meninas como mais respeitadas, tolerantes e controladas. LaFreniere e Dumas (1996) obtiveram avaliações semelhantes feitas por professores de educação infantil, que atribuíram maior agressividade aos meninos e maior competência social às meninas. Os meninos têm sido avaliados como mais agressivos também em estudos que não se apoiaram no relato dos professores, como o de Ladd e cols. (1999), que empregaram observação direta, e o de Keane e Calkins (2004), que se basearam no julgamento dos colegas de classe.

As diferenças encontradas entre meninos e meninas no relacionamento com o professor compõem um padrão semelhante ao que foi detectado em relação aos colegas: neste caso os meninos, além de mais agressivos, desrespeitosos e explosivos, foram considerados também mais provocativos, desobedientes, salientes e arredios. O caráter relacional de algumas dessas atribuições é transparente: desrespeito, provocação e desobediência envolvem o julgamento, por parte do professor, de intenções hostis para com sua própria pessoa, que estariam motivando o comportamento do aluno. Os resultados são consistentes com o padrão de relacionamento negativo caracterizado pela presença de conflito, proposto por Birch e Ladd (1997). A maior negatividade no relacionamento com os meninos tem sido reconhecida pelos professores (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001) e pelos próprios meninos (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003).

Este estudo exploratório confirmou resultados obtidos em outros países, no que diz respeito ao perfil comportamental associado a um melhor desempenho em tarefas de cunho escolar. Além disso, sugeriu que a

importância da associação entre aspectos interpessoais e de desempenho é mais acentuada para os meninos.

Como interpretar essas diferenças relacionadas ao sexo da criança? Não existe, no momento, uma teoria explicativa abrangente, mas somente alguns ensaios de interpretação (por exemplo, Doctoroff & cols, 2006; LaFrenière & Dumas, 1996).

Focalizando diferenças de sexo na associação entre comportamento e desempenho, Doctoroff e cols. (2006) enfatizam o papel dos agentes de socialização na construção de tais diferenças, encontradas também quando os avaliadores do comportamento são os pais, e não os professores (Esparó, Canals, Torrente & Fernández-Ballart, 2004). Por exemplo, há indícios de que os professores respondem mais, e com mais atenção negativa, aos problemas de comportamento dos meninos que das meninas (Fagot, 1984). Essas diferenças de atenção podem tornar as situações de ensino-aprendizagem mais aversivas para os meninos, reduzindo suas oportunidades de aprendizagem na sala de aula. Elas também podem contribuir para tornar os problemas de aprendizagem dos meninos mais visíveis que os das meninas, já que os meninos são alvo de mais atenção do professor quando apresentam problemas de comportamento (Fagot, 1984; Stowe & cols., 2000).

Com base na observação de que a maioria absoluta dos professores é constituída de mulheres. LaFreniere e Dumas (1996) propõem um viés feminino na construção de um ambiente escolar mais ajustado para meninas do que para meninos. Se isso for verdadeiro, é possível que o ambiente escolar tenha menos apelo e seja mais restritivo para uma porcentagem maior de meninos que de meninas. Supondo-se que uma porcentagem de crianças responda a tais condições desinteressantes e restritivas com comportamentos externalizantes, podem-se esperar mais comportamentos disruptivos em meninos, os quais se refletem também na relação com os companheiros.

A partir desse cenário, pode-se projetar uma trajetória hipotética, em que os companheiros tendem a reagir com rejeição (Ladd & cols., 1999) e a professora tende a perceber os problemas de comportamento como uma sobrecarga, em termos de tempo e recursos (Mantzicopoulos, 2005). Instala-se assim o contexto para relacionamentos negativos. Essas experiências interpessoais negativas precoces, em se repetindo cotidianamente, tendem a ser incorporadas pela criança aos seus modelos internos de relacionamento, em construção, o que explicaria a persistência do padrão desadaptativo nos anos subseqüentes, conforme foi encontrado por Hamre e Pianta (2001).

Estudos futuros podem ser delineados para verificar tais hipóteses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tem diversas limitações metodológicas, dentre as quais destacamos duas. Em primeiro lugar, ele se baseou no julgamento de sete professoras e um professor, o que pode ter introduzido um viés nos resultados do QCDCC. A importância deste viés, entretanto, tem sido minimizada em pesquisas que confirmaram tendências indicadas por professores, mediante informações de outras fontes, como as próprias crianças, seus colegas de classe ou observadores independentes (Keane & Calkins, 2004; Ladd & cols., 1999; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003). No presente estudo, obtivemos algum indício de validade dos julgamentos feitos pelos professores, visto que as correlações com duas medidas independentes de desempenho escolar foram compatíveis com o esperado a partir da formulação teórica e da evidência empírica prévia que fundamentaram a investigação.

Uma segunda limitação da pesquisa, certamente a mais importante, é que se trata de um estudo correlacional. Nesse sentido, deve-se ter em mente que as associações encontradas não traduzem, em si, nenhuma relação de causa e efeito. Na presente discussão, privilegiamos a noção de que as relações da criança no contexto escolar são precursoras de desempenho, uma interpretação que é coerente com o referencial teórico adotado e tem algum apoio em estudos prospectivos prévios (Hamre & Pianta, 2001; Ladd & cols., 1999). Porém outras interpretações caberiam, igualmente sujeitas à verificação empírica.

Apesar das limitações, o estudo contribui com informações que podem ser úteis aos profissionais vinculados à educação infantil. Uma contribuição a ser enfatizada diz respeito à importância das relações entre as crianças e das relações entre estas e o professor. Em consonância com propostas adrede formuladas para o ensino fundamental (Del Prette & Del Prette, 2005), os resultados da presente investigação sugerem que programas de capacitação de educadores de crianças pequenas devem incluir, ao lado dos conteúdos curriculares usualmente contemplados, uma sólida formação teórico-prática, voltada para a construção de relacionamentos saudáveis no contexto da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- Angelini, A. L., Alves, T. C. C., Custódio, E. M., Duarte, W. S. & Duarte, K. L. M. (1999). *Manual matrizes progressivas coloridas de Raven: escala especial*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.

- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early School adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronesi, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J. & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*, 458-465.
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagacé-Séguin, D. G. & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology, 37*, 464-474.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Doctoroff, G. L., Greer, J. A. & Arnold, D. H. (2006). The relationship between social behavior and emergent literacy among preschool boys and girls. *Applied Developmental Psychology, 27*, 1-13.
- Escolano, A. C. M. (2004). *Fatores de risco e proteção na trajetória de desenvolvimento de escolares de primeira à quarta série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *Elementary School Journal, 98*, 351-364.
- Esparó, G., Canals, J., Torrente, M. & Fernández-Ballart, J. D. (2004). Psychological problems and associated factors at 6 years of age: Differences between sexes. *The Spanish Journal of Psychology, 7*, 53-62.
- Fagot, B. I. (1984). The consequents of problem behavior in toddler children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*, 385-396.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Howes, C., Phillipsen, L. C. & Peisner-Feinberg, E. (2000). Consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology, 38*, 113-132.
- Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 409-423.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*, 1373-1400.
- LaFrenière, P. J. & Dumas, J. E. (1996). Social Competence and Behavior Evaluation in children ages 3 to 6 Years: The Short Form (SCBE-30). *Psychological Assessment, 8*, 369-377.
- Machado, V. L. S., Figueiredo, M. A. C. & Selegato, M. V. (1989). Caracterização do comportamento de alunos, em sala de aula, através de escalas de desempenho. *Estudos de Psicologia, 1*, 50-76.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology, 43*, 425-442.
- Mantzicopoulos, P. & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess Head Start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology, 41*, 431-451.
- Marjoribanks, K. (1996). Family socialization and children's school outcomes: An investigation of a parenting model. *Educational Studies, 22*, 3-11.
- McClelland, 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*, 307-329.
- McKinney, J. D., Mason, J., Perkerson, K. & Clifford, M. (1975). Relationship between classroom behavior and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 67*, 198-203.
- Reynolds, A. J. (1989). A structural model of first-grade outcomes for an urban, low socioeconomic status, minority population. *Journal of Educational Psychology, 81*, 594-603.
- Sá, M. I. (1982). A pré-escola como fator diferencial no rendimento escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 1*, 80-92.
- Schoen, M. J. & Nagle, R. J. (1994). Prediction of school readiness from kindergarten temperament scores. *Journal of School Psychology, 32*, 135-147.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- Stowe, R. M., Arnold, D. H. & Ortiz, C. (2000). Gender differences in the relationship of language development to disruptive behavior and peer relationships in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*, 521-536.
- Trivellato-Ferreira, M. C. (2005). *As tarefas de desenvolvimento da meninice e a transição para o ensino fundamental*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Recebido em 22/02/2006
Aceito em 27/10/2006

Endereço para correspondência: Edna Maria Marturano. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Depto. Neurologia, Psiquiatria e Psicologia Médica, Rua Tenente Catão Roxo, 2650, CEP 14051-140, Ribeirão Preto-SP. E-mail: emmartur@fmrp.usp.br