

## Desempenho Acadêmico no Primeiro e Terceiro Anos Escolares: Um Estudo Preditivo

Patricia O. de L. Bento<sup>1</sup>, Luciana Carla dos S. Elias<sup>2</sup>, Cristiane C. Pereira<sup>1</sup>, Leticia M. de Paulo<sup>2</sup> e Marta Regina G. Correia-Zanini<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Psicologia, Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (Unifeob)

<sup>2</sup> Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (USP)

<sup>3</sup> Departamento de Pedagogia, Centro Universitário Barão de Mauá

**Submissão:** 25 jun. 2021.


**Aceite:** 11 fev. 2022.

**Editora de seção:** Regina Basso Zanon.

### Notas das Autoras

Patricia O. de L. Bento  <https://orcid.org/0000-0002-7760-1029>

Luciana Carla dos S. Elias  <https://orcid.org/0000-0002-1623-0674>

Cristiane C. Pereira  <https://orcid.org/0000-0002-9878-2359>

Leticia M. de Paulo  <https://orcid.org/0000-0002-4113-7957>

Marta Regina G. Correia-Zanini  <https://orcid.org/0000-0003-4776-8917>

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC) do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (Unifae).

Correspondências referentes a este artigo devem ser enviadas para Patricia O. de L. Bento, Rua XV de novembro, 1285, Centro, Aguai, SP, Brasil. CEP 13860-334. Email: [patricia.bento.psicologia@gmail.com](mailto:patricia.bento.psicologia@gmail.com)

### Resumo

Os anos iniciais do ensino fundamental são essenciais para o aprimoramento de habilidades sociais e acadêmicas. Este estudo teve como objetivos prever o desempenho acadêmico no terceiro ano do ensino fundamental com base em estressores escolares, habilidades sociais e problemas de comportamento e desempenho acadêmico no primeiro ano e verificar mudanças e estabilidades das variáveis investigadas do primeiro para o terceiro ano e associações. Participaram do estudo 43 alunos do primeiro ano, com média de idade de 6 anos, e do terceiro ano, com uma média de 8 anos de idade, e oito professores do primeiro ano e sete do terceiro ano. A pesquisa foi realizada em escolas públicas do interior paulista. Adotaram-se os seguintes instrumentos: *Provinha Brasil*, *Inventário de Estressores Escolares* e *Social Skills Rating System*. Estressores escolares e desempenho acadêmico no primeiro ano foram preditores do desempenho acadêmico no terceiro. Os alunos apresentaram ganhos em desempenho acadêmico, habilidades sociais e redução de problemas de comportamento, com associações significativas entre as variáveis. Estudos preditivos contribuem para elaboração de programas de prevenção.

**Palavras-chave:** ensino fundamental, desempenho acadêmico, alfabetização, habilidades sociais, problemas de comportamento

## ACADEMIC PERFORMANCE IN FIRST AND THIRD GRADES: A PREDICTIVE STUDY

### Abstract

The early years of elementary school are essential for improving social and academic skills. This study aimed to predict academic performance in the 3<sup>rd</sup> year of elementary school based on school stressors, social skills and behavior problems, and academic performance in the 1<sup>st</sup> year and verify changes and stability of the investigated variables from the 1<sup>st</sup> to the 3<sup>rd</sup> year and associations. The study included 43 1<sup>st</sup>-year students with an average age of 6 years and 3<sup>rd</sup>-year 8-year-olds, and eight 1<sup>st</sup>-year teachers and seven 3<sup>rd</sup>-year teachers. The research was carried out in public schools in the interior of São Paulo. The following instruments were adopted: *Provinha Brasil*, *School Stressors Inventory*, and *Social Skills Rating System*. School stressors and academic performance in the 1<sup>st</sup> year were predictors of academic performance in the 3<sup>rd</sup> year. Students showed gains in academic performance, social skills, and reduction in behavior problems, with significant associations between variables. Predictive studies contribute to the development of prevention programs.

**Keywords:** elementary school, academic achievement, literacy, social skills, behavior problems

## RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL PRIMER Y TERCER GRADOS: UN ESTUDIO PREDITIVO

### Resumen

Los primeros años de la escuela primaria son esenciales para mejorar las habilidades sociales y académicas. Este estudio tuvo como objetivo predecir el rendimiento académico en el tercer año de la escuela primaria a partir de los estresores escolares, las habilidades sociales y los problemas de conducta y el rendimiento académico en el primer año, y verificar los cambios y la estabilidad de las variables investigadas del primer al tercer año y asociaciones. El estudio incluyó a 43 estudiantes del primer año con una edad promedio de 6 años y del tercero de 8 años, y ocho maestros de primer año y siete maestros de tercer año. La investigación se llevó a cabo en escuelas públicas del interior de São Paulo. Fueron adoptados los siguientes instrumentos: *Provinha Brasil*, *Inventario de Estresores Escolares* y *Social Skills Rating System*. Los estresores escolares y el rendimiento académico en el primer año fueron predictores del rendimiento académico en el tercero. Los estudiantes mostraron mejoras en el rendimiento académico, las habilidades sociales y la reducción del comportamiento problemático, con asociaciones significativas entre las variables. Los estudios predictivos contribuyen al desarrollo de programas de prevención.

**Palabras clave:** escuela primaria, rendimiento académico, alfabetización, habilidades sociales, problemas de comportamiento

A escola tem influência direta no desenvolvimento da criança, pois se trata de um contexto de aprendizagem, de conhecimentos culturalmente acumulados e de socialização. As vivências escolares, principalmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), são consideradas fundamentais para o aprimoramento de habilidades acadêmicas e comportamentais, além de colaborarem para o desenvolvimento da cidadania e prepararem a criança para o acesso ao mundo adulto (Elias & Amaral, 2016; Correia-Zanini et al., 2016). O contexto escolar pode ser considerado um microsistema importante para o desenvolvimento dos estudantes. De acordo com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, o microsistema refere-se ao contexto imediato no qual a pessoa inserida participa ativamente, de modo a promover o próprio desenvolvimento (Leme et al., 2015; Koller et al., 2020).

Documentos nacionais sinalizam a importância dos anos iniciais do EF e dissertam que é uma fase de mudanças importantes no desenvolvimento infantil que influenciam as relações que a criança tem consigo mesma, com seus pares e com o mundo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica apontam que, nos anos iniciais do EF, as crianças começam a aprimorar sua autonomia, as interações com seu meio, além de aumentarem sua relação com diversas linguagens (escrita e matemática), possibilitando-lhes o início da participação no mundo letrado e proporcionando novos aprendizados (Brasil, 2017). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que a alfabetização deve ocorrer nos três primeiros anos do EF, garantindo múltiplas oportunidades para que os escolares se apropriem da escrita de maneira articulada, além de habilidades em leitura e seu envolvimento em ações de letramento; assim, é esperado que a partir do terceiro ano as crianças já estejam alfabetizadas (Brasil, 2017). Ressalta-se que, apesar da universalização da educação básica no Brasil, o acesso não garante a apropriação de saberes, existindo uma grande quantidade de crianças que não conseguem se alfabetizar. Essas habilidades são essenciais para os anos escolares posteriores, além de fornecer condições para a participação ativa desses alunos nos contextos cultural e social de que fazem parte (Schmidt & Aguiar, 2016).

Diante da importância dos anos iniciais da escolarização na vida dos estudantes, tem-se dado atenção aos fatores que influenciam essa trajetória. Entre esses, há o desempenho acadêmico, que é apontado como indicador de ajustamento escolar na infância (Fernandes et al., 2018). O desempenho acadêmico é compreendido como a capacidade que os estudantes possuem para expressar os conhecimentos e as aprendizagens adquiridos durante o processo de escolarização; representa não apenas o resultado do rendimento acadêmico do aluno, mas também revela os recursos que ele possui para o desenvolvimento e as habilidades pessoais para interação com o ambiente, sendo multideterminado, considerando-se características do aluno, de sua família, da escola e de fatores socioculturais, políticos e econômicos (Fernandes et al., 2018).

O baixo desempenho acadêmico é caracterizado como uma produção aquém do esperado para a idade e o ano escolar do estudante (Fernandes et al., 2018) e constitui um sério problema em nosso país, estando associado ao fracasso escolar, à repetência e à evasão escolar (Pozzobon et al., 2017). A avaliação negativa de professores, colegas e pais no que tange à competência social (Leme et al., 2015) e o autoconceito prejudicado em relação à produtividade (Elias &

Amaral, 2016) impactam negativamente o desenvolvimento do escolar. Estudos de predição têm apontado que o desempenho acadêmico é predito por diferentes variáveis, como histórico de reprovação, habilidades sociais (HS) e percepção de apoio social de professores (Fernandes et al., 2018); inteligência (Ribeiro & Freitas, 2018); HS de assertividade, estressores escolares (Jovariani et al., 2018); e sexo (Correia-Zanini et al., 2016).

A avaliação de desempenho acadêmico aponta como e quando o aluno vem se apropriando dos processos aprendizagem oferecidos pela instituição. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016), deve haver uma associação entre os níveis de alfabetização (leitura e escrita), podendo ser compreendida como o progresso de apropriação do sistema de escrita alfabética e letramento. Vale ressaltar a existência de políticas públicas criadas para avaliação do desempenho acadêmico na educação básica, as quais buscam não só verificar o desenvolvimento do estudante, como também a centralização em relação às políticas da educação por parte do Ministério da Educação. Um instrumento utilizado em âmbito nacional para avaliação da alfabetização é a Provinha Brasil, destinada a estudantes do segundo ano do EF, que tem como finalidades avaliar os níveis de alfabetização, verificar a qualidade do ensino oferecido e promover melhorias na qualidade de ensino e a diminuição de desigualdades (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016).

Como apontado na literatura, existem variáveis que contribuem positivamente para o desempenho acadêmico, como as HS (Freitas et al., 2018), compreendidas como comportamentos sociais valorizados em determinada cultura, que colaboram para a qualidade na interação com os pares, pelo fato de possuírem alta probabilidade de gerar consequências favoráveis tanto para o próprio indivíduo quanto para seu grupo e sua comunidade (Leme et al., 2015). Entre as diferentes classes de HS (interdependentes e complementares), sete são consideradas relevantes para o desenvolvimento interpessoal da criança: autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, fazer amizades e HS acadêmicas (Leme et al., 2015). Um estudo apontou que defasagens nas classes de HS de responsabilidade, autocontrole e civilidade foram preditoras de problemas de comportamento (Casali-Robalinho et al., 2015).

De acordo com Gresham (2015), nos últimos anos, as avaliações (para caracterização e compreensão) e o desenvolvimento de intervenções de HS no contexto escolar vêm sendo foco de pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas. Tais habilidades, comprovadas cientificamente, estão sendo inseridas em projetos políticos pedagógicos dada sua relação com resultados acadêmicos, comportamentais e emocionais. Essas tendências constam das diretrizes da BNCC (Brasil, 2017).

Contrariamente às variáveis que influenciam positivamente a trajetória escolar e o desempenho, existem as que influenciam negativamente, como os problemas de comportamento e estressores escolares. Os problemas de comportamento são caracterizados como excessos ou déficits comportamentais que prejudicam as interações sociais na vida da criança, sendo divididos em duas grandes classes: internalizantes e externalizantes (Freitas et al., 2018). De acordo

com a literatura, o desempenho acadêmico está associado negativamente com os problemas de comportamentos externalizantes (agressividade, hiperatividade, comportamentos antissociais, impulsividade e oposição) ou internalizantes (agressividade, hiperatividade, comportamentos antissociais, impulsividade e oposição) (Elias & Amaral, 2016). Além disso, os estudos ainda mostram uma tendência de diminuição dos problemas de comportamentos no decorrer dos anos escolares (Gardinal-Pizato et al., 2014), bem como que o gênero, as HS e os problemas de comportamento são preditivos para problemas de comportamento futuros (Mariano & Bolsoni-Silva, 2018).

Os estressores escolares, também denominados *daily hassles*, são demandas ou exigências relacionadas à escolarização que irritam, frustram ou perturbam, prejudicando o bem-estar físico e emocional (Fernández-Baena et al., 2015). Caracterizam-se por dificuldades nos relacionamentos com amigos e professores, no papel do estudante e na relação escola-família (Marturano et al., 2009). Marturano e Pizato (2015) realizaram um estudo com 248 crianças do terceiro ano do EF de quatro escolas públicas de um município no interior de São Paulo. O objetivo foi testar um modelo de predição do desempenho acadêmico no quinto ano do EF tendo como variáveis preditoras das crianças o desempenho acadêmico, HS, problemas de comportamento e a percepção de estressores escolares no terceiro ano do EF. Os resultados indicaram que os estressores escolares no terceiro ano foram preditores negativos no desempenho acadêmico no quinto ano do EF, enquanto as HS foram preditoras positivas.

No EF a percepção de estressores escolares pode estar relacionada às demandas acadêmicas, como a pressão por bons resultados, o que leva ao desenvolvimento de problemas comportamentais, gera sintomas de ansiedade em longo prazo e prediz o baixo desempenho acadêmico (Correia-Zanini et al., 2016).

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivos prever o desempenho acadêmico no terceiro ano do EF com base em estressores escolares, HS e problemas de comportamento e desempenho acadêmico no primeiro ano e verificar mudanças e estabilidades das variáveis investigadas do primeiro ano para o terceiro e associações. Acredita-se que tais informações possam contribuir para a execução de políticas públicas já existentes, assim como para a elaboração de futuras, tendo como foco todos os atores dos microsistemas escolar e familiar.

### **Método**

Trata-se de um estudo quantitativo, longitudinal de medidas repetidas e preditivo, realizado em um município do leste paulista com aproximadamente 89 mil habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,797, que contava com 46 escolas públicas e 21 privadas. No primeiro momento do estudo, participaram quatro escolas públicas municipais (coleta realizada no último bimestre de 2017) e no segundo momento três escolas (coleta realizada no último bimestre de 2019).

## Participantes

Participaram 43 alunos (18 meninos e 25 meninas) de quatro escolas municipais de EF I, que foram avaliadas em dois momentos: quando cursavam o primeiro ano do EF I (média de idade de 6,9 anos;  $DP = 0,3$ ) e no terceiro ano do EF I (média de idade foi de 8,8 anos ( $DP = 3,7$ )). Também foram participantes, no primeiro ano, oito professoras, com idade média de 42 anos ( $DP = 7,3$ ) e, no terceiro ano, sete professores (seis mulheres e um homem) com idade média de 40,7 anos ( $DP = 11,74$ ).

## Instrumentos

- *Provinha Brasil* (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016): tem como finalidade avaliar o nível de alfabetização das crianças no início e ao final do segundo ano de escolarização de escolas públicas brasileiras. Possui 24 questões de múltipla escolha, distribuídas em ordem crescente de exigência das habilidades. Os resultados são classificados em cinco níveis, que ocorrem de acordo com o número de acertos: nível 1 – 0 até dez acertos; nível 2 – 11 a 15 acertos; nível 3 – 16 a 18 acertos; nível 4 – 19 a 22 acertos; nível 5 – 23 a 24 acertos.
- *Inventário de Estressores Escolares – IEE* (Marturano et al., 2009): tem como objetivo investigar situações perturbadoras ou irritantes relacionadas à vida da criança no período escolar, em que se avaliam quatro domínios: desempenho escolar, relação família-escola, relação com os pares e outras demandas da vida escolar. Contém 30 itens nos quais a criança indica se aconteceu ou não com ela e quanto a aborreceu. Para o presente estudo, foi utilizada a estrutura bifatorial de Correia-Zanini et al. (2016): F1 – estressores relativos ao papel do estudante (itens dos instrumentos: 2, 8, 11, 15, 17, 21, 25, 27 e 29) com itens referentes a desempenho escolar, relação família-escola e relacionamento com professor; e F2 – estressores relativos ao relacionamento interpessoal (itens do instrumento: 4, 5, 12, 16, 18, 19, 23, 24, 28 e 30), como relacionamento com adultos e os pares, os quais apresentam valores do coeficiente alfa de Cronbach: F1: 0,81 e F2: 0,72, sendo ambos considerados favoráveis para o estudo.
- *Social Skills Rating System (SSRS-BR)* – Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Freitas & Del Prette, 2015): no presente estudo, foi utilizada a versão para professores. O instrumento conta com 45 itens: 22 de HS (fator de responsabilidade, autocontrole, assertividade e desenvoltura social, cooperação e afetividade), 14 de problemas de comportamento (externalizantes, internalizantes e hiperatividade) e nove de competência acadêmica. Para o presente estudo, não foi considerada a medida de competência acadêmica. O professor avalia cada aluno em uma escala de frequência de três pontos (nunca, algumas vezes e muito frequentemente) e outra de importância também com três pontos (não importante, importante e crítico). A análise de consistência interna para a escala global teve valor de alfa de 0,94, bem

como correlações significativas item-escore total (entre  $r = 0,37$  e  $r = 0,71$ ;  $p < 0,01$ ); nenhum item eliminado e entre os escores das subescalas (de  $r = 0,52$  a  $r = 0,81$ ;  $p < 0,01$ ).

### Procedimento de coleta de dados

Inicialmente foi realizado contato com o Departamento Municipal de Educação para apresentação do projeto. Após a autorização, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Após a aprovação, contataram-se os diretores para os ajustes necessários à execução do estudo dentro do espaço escolar, de forma a não atrapalhar a rotina da instituição e dos alunos. Em seguida, agendou-se um dia para conversar com as professoras e, com o aceite delas, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Então, enviou-se um bilhete aos responsáveis legais via caderno do aluno, solicitando a autorização para a participação das crianças no estudo, com o TCLE para os responsáveis. Após o aceite dos responsáveis e professores, foram agendadas as avaliações com as crianças, as quais ocorreram no ambiente da escola, no período de aula ou no contraturno. Antes da aplicação dos instrumentos, apresentou-se às crianças o Termo de Assentimento, que, na sequência, responderam ao IEE (individualmente) e à Provinha Brasil (pequenos grupos). O tempo gasto estimado foi de uma hora. Os professores responderam ao SSRS-BR e entregaram em data agendada.

### Análise de dados

Para realização das análises estatísticas, utilizou-se o programa Jeffreys's Amazing Statistics Program (Jasp) (versão 0.13.1), e os protocolos de cada instrumento foram corrigidos de acordo com sua especificidade. Para verificar o pressuposto de normalidade, observaram-se a curtose e simetria, sendo considerados aceitáveis valores até 7 e 3, respectivamente. Foi utilizado o teste  $t$  de Student para medidas repetidas, amostras emparelhadas, comparando primeiro e terceiro anos. Para as associações entre as variáveis, realizaram-se correlações de Pearson, sendo consideradas as correlações fracas quando atingem valores menores que 0,30, moderadas entre 0,30 e 0,69, fortes acima de 0,70. A verificação do efeito preditivo das variáveis independentes do primeiro ano (estressores escolares, HS e problemas de comportamento) sobre a variável dependente desempenho acadêmico no terceiro ano foi realizada por meio da análise de regressão linear múltipla. Nesse processo, utilizou-se o método *enter*, em que todas as variáveis independentes entram apenas uma vez e ao mesmo tempo na equação de regressão múltipla, de forma a buscar analisar a colaboração de cada variável independente na equação. Para todas as análises, o nível de confiança foi de 95%.

### Considerações éticas

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP conforme as normas das Resoluções nºs 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e o disposto na Resolução nº

016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Os participantes assinaram o TCLE ou o Termo de Assentimento.

## Resultados

Na apresentação dos resultados, serão considerados os seguintes fatores: 1. comparação de medidas repetidas e correlações intragrupo, 2. correlações entre as variáveis e 3. predição: análise de regressão múltipla para desempenho acadêmico.

### Comparação de medidas repetidas e correlações intragrupo

A Tabela 1 apresenta os resultados referentes à comparação de médias e desvio padrão no que tange às variáveis: estressores escolares, HS, desempenho acadêmico e problemas de comportamento no primeiro e no terceiro ano do EF.

**Tabela 1**

*Comparações e Correlações das Medidas Repetidas – Intragrupos (n = 43)*

Variáveis	1º ano		3º ano		t	r
	Média	DP	Média	DP		
Estressores escolares relativos ao papel do estudante	9,2	6,2	9,1	5,5	0,072	0,35*
Estressores escolares relativos aos relacionamentos interpessoais	9,6	7,5	13,1	9,3	-2,302*	0,39*
Desempenho acadêmico	17,35	4,0	21,4	3,0	-7,294***	0,51***
Total de habilidade sociais	28,5	7,5	31,4	4,9	-2,699*	0,43**
Responsabilidade	8,8	2,8	10,1	2,2	-3,458**	0,59***
Autocontrole	9,7	3,7	10,8	3,5	-1,814	0,40**
Assertividade e desenvoltura social	6,3	2,1	7,3	2,3	-2,986**	0,46**
Cooperação e afetividade	3,6	1,6	3,9	2,0	-0,817	0,28
Total de problemas de comportamento	9,4	6,1	6,0	6,0	3,517**	0,45**
Comportamentos externalizantes	4,1	3,3	2,7	3,1	2,709**	0,50**
Comportamentos internalizantes	2,2	1,8	1,4	1,5	2,185*	-0,01
Hiperatividade	3,0	2,0	1,8	1,9	4,067***	0,50**

Nota. DP = desvio padrão; t = teste t de Student; r = coeficiente de correlação de Pearson. Análises de significância entre as associações das variáveis: \* valores menores que 0,30; \*\* valores moderados entre 0,30 e 0,69; \*\*\* valores fortes acima de 0,70.

Observa-se na Tabela 1 que houve aumento significativo das médias obtidas no terceiro ano, em comparação ao primeiro ano, nas avaliações de estressores escolares relativos aos relacionamentos interpessoais, desempenho acadêmico, HS, responsabilidade e assertividade e desenvoltura social. Nas medidas de problemas de comportamento total, problemas de comportamentos externalizantes, internalizantes e hiperatividade, observou-se diminuição significativa das médias. As médias de autocontrole e cooperação e afetividade não apresentaram diferenças significativas.



Ainda é possível notar na Tabela 1 as medidas de estabilidade por meio do coeficiente de correlação, que variou, quando significativo, de  $r = 0,35$  (estressores escolares relativos ao papel do estudante) a  $r = 0,59$  (responsabilidade), sendo todas as associações de ordem positiva e de moderada intensidade. Não foi observada estabilidade significativa nas variáveis cooperação e afetividade ( $r = 0,28$ ) e problemas de comportamento internalizante ( $r = -0,01$ ).

### Correlações entre as variáveis

Em relação às correlações realizadas entre as variáveis do primeiro ano, observou-se que o desempenho acadêmico esteve associado de forma significativa positiva (moderada) a problemas de comportamentos internalizantes ( $r = 0,40$ ;  $p < 0,01$ ) e negativamente com estressores escolares relativos aos relacionamentos interpessoais de forma fraca ( $r = -0,30$ ;  $p < 0,05$ ).

No terceiro ano, o desempenho acadêmico foi associado de forma significativa, positiva (fraca) com total de HS ( $r = 0,37$ ;  $p < 0,05$ ), responsabilidade ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,001$ ) moderada, autocontrole ( $r = 0,22$ ;  $p < 0,01$ ), assertividade e desenvoltura social ( $r = 0,24$ ;  $p < 0,01$ ) e cooperação e afetividade ( $r = 0,23$ ;  $p < 0,01$ ) com correlações fracas. As associações negativas foram observadas entre desempenho acadêmico com estressores relativos ao papel do estudante ( $r = -0,23$ ;  $p < 0,01$ ), total de problemas de comportamento internalizantes ( $r = -0,168$ ;  $p < 0,05$ ) e hiperatividade ( $r = -0,189$ ;  $p < 0,05$ ), com correlações fracas.

### Predição: Análise de regressão múltipla para desempenho acadêmico

A Tabela 2 apresenta o resultado referente à análise de regressão do desempenho acadêmico avaliado no terceiro ano, considerando variáveis independentes (preditoras) as medidas de estressores escolares, as HS e os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, avaliados no primeiro ano do EF.

**Tabela 2**

*Modelo de Regressão Linear Múltipla para Predição do Desempenho Acadêmico do Terceiro Ano do EF (n = 43)*

Preditores avaliados no 1º ano do EF	B	SE B	$\beta$	t	p
Estressores escolares relativos ao papel do estudante	-0,136	0,076	-0,268	-1,789	0,08
Estressores escolares relativos aos relacionamentos interpessoais	0,157	0,058	0,380	2,725*	0,01
Comportamentos externalizantes	0,022	0,201	0,024	0,110	0,91
Comportamentos internalizantes	0,416	0,274	0,256	1,517	0,14
Habilidades sociais	0,023	0,126	0,059	0,186	0,85
Desempenho acadêmico	0,329	0,138	0,401	2,382*	0,02

$F_{(7,42)} = 5,034$ ;  $p < ,001$ ; total  $R^2$  ajustado = 0,43

Nota. EF = ensino fundamental; B = estimativa não padronizada; SE = erro padronizado;  $\beta$  = estimativa padronizada; t = valor da estatística; p = valor da significância da estatística; \* = p significativo; F = teste F;  $R^2$  = coeficiente de determinação.

De acordo com a Tabela 2, o modelo de predição foi significativo ( $F_{(7,42)} = 5,034; p < 001$ ), com variância explicada de 43%, tendo como preditores significativos e positivos os estressores escolares relativos aos relacionamentos interpessoais ( $\beta = 0,380$ ) e desempenho acadêmico ( $\beta = 0,401$ ) avaliados no primeiro ano.

### Discussão

O presente estudo teve como objetivos prever o desempenho acadêmico no terceiro ano do EF com base em estressores escolares, HS, problemas de comportamento e desempenho acadêmico no primeiro ano e verificar mudanças e estabilidades das variáveis investigadas do primeiro para o terceiro ano e associações.

No que tange aos resultados das comparações das variáveis, nos dois diferentes momentos, primeiro e terceiro anos do EF (medidas repetidas), observou-se que no terceiro ano as crianças apresentaram médias menores nos estressores escolares relativos ao papel do estudante. Infere-se que isso tenha ocorrido pelo fato de o primeiro ano ser um momento de transição ecológica da educação infantil para o EF, na qual a vulnerabilidade dos escolares é aumentada ante as exigências das novas demandas acadêmicas (Correia-Zanini et al., 2016). Quanto às medidas repetidas de estressores escolares de relações interpessoais, foi observada diferença significativa com aumento no terceiro ano, o que corrobora a literatura (Correia-Zanini et al., 2016; Gardinal-Pizato et al., 2014). À medida que a escolaridade avança, as relações interpessoais passam a ser estabelecidas de forma diferenciada, com cobranças cada vez mais elaboradas sobre o repertório comportamental apresentado.

Em relação às HS totais e às classes responsabilidade, autocontrole, assertividade e desenvoltura social e desempenho acadêmico, observou-se aumento significativo no terceiro ano do EF. Esses resultados vão ao encontro do estudo de Grol e Andretta (2016), que aponta a tendência de essas variáveis evoluírem ao longo dos anos, contribuindo para que as crianças se tornem socialmente mais habilidosas, constituindo recurso para que possam lidar com as demandas acadêmicas. Ressalta-se que a evolução é decorrente do desenvolvimento cognitivo e das práticas educativas de diferentes contextos, entre os quais a escola (Leme et al., 2015). Em relação ao progresso no desempenho acadêmico e desenvolvimento das HS no decorrer dos anos, observado no presente estudo, sinaliza-se que a escola cumpriu seu papel, contribuindo para a formação integral desses alunos. Esses dados vão ao encontro da literatura, no sentido de que, apesar das dificuldades, as escolas conseguem cumprir seu papel de mediar o conhecimento e promover o desenvolvimento para os alunos (Elias & Amaral, 2016).

Outro resultado significativo encontrado que corrobora a literatura (Gardinal-Pizato et al., 2014) foi a diminuição dos problemas de comportamento externalizantes e de hiperatividade, do primeiro para o terceiro ano do EF, na medida em que as crianças se desenvolvem e adquirem mais recursos para que possam lidar com problemas do cotidiano.

As associações entre uma mesma variável nos dois momentos sinalizaram que apenas na classe de HS de afetividade e cooperação e problemas de comportamentos internalizantes

não ocorreram correlações significativas; nas demais variáveis, as correlações foram significativas, positivas, fracas e moderadas. Esses resultados apontam que os recursos iniciais de HS atuam como protetores nos anos posteriores, o que nos remete à importância de trabalhos preventivos.

As associações entre variáveis em cada momento apontaram que no primeiro ano do EF o desempenho acadêmico associou-se negativamente aos estressores escolares relativos aos relacionamentos interpessoais, sendo um resultado esperado, já que os fatores de estresse podem ser prejudiciais ao desempenho acadêmico (Fernández-Baena et al., 2015; Marturano et al., 2009). Além disso, observa-se que as relações interpessoais podem impactar positivamente o bom desempenho acadêmico, ou seja, essas relações se tornam um fator protetivo para as crianças em período escolar, sobretudo por uma relação proximal de ajuda com seus pares, e, consequentemente, contribuem para melhores resultados nas atividades acadêmicas. Já no terceiro ano do EF, observaram-se associações positivas entre HS totais e nas classes de responsabilidade, autocontrole, assertividade, desenvoltura social e cooperação e afetividade com desempenho acadêmico, sendo resultados semelhantes aos estudos de Gardinal-Pizato et al. (2014). Os resultados apontam que comportamentos socialmente habilidosos contribuem para melhor relacionamento com pares e professores e, novamente, para um maior empenho nas demandas da escola (Correia-Zanini et al., 2016).

No que tange às análises de predição, um primeiro resultado significativo observado foi que os estressores escolares relativos às relações interpessoais (no primeiro ano) predizem o desempenho acadêmico (no terceiro ano), ou seja, maior estresse foi preditor de melhor desempenho. Uma hipótese é que, à medida que os escolares se desenvolvem e os anos escolares avançam, tornam-se mais sensíveis ao ambiente e percebem fatores de estresse, enfrentando a situação com recursos desenvolvidos e não deixando atrapalhar seu desempenho. Esse fator pode estar relacionado à maturação cognitiva das crianças, possibilitando uma tendência maior de percepção de estressores relativos às relações interpessoais, bem como aos recursos desenvolvidos durante esse período de escolarização, ficando clara, assim, a importância do microsistema escolar no auxílio desse processo, com destaque à figura de mediador do professor e das relações proximais desenvolvidas geradoras do desenvolvimento psicossocial dos alunos (Leme et al., 2015).

O desempenho acadêmico também foi preditor dessa mesma variável no modelo de regressão. Esse resultado se mostra esperado, pois estudantes que apresentam bons resultados escolares tendem a permanecer com esses resultados conforme ocorrem os avanços dos anos escolares, por causa de uma cristalização das aprendizagens já adquiridas e da aquisição de novas, envolvendo todas as etapas anteriores (Gardinal-Pizato et al., 2014).

Considerando os resultados de comparação e de predição entre o primeiro e terceiro ano sobre o desempenho acadêmico, torna-se clara a importância de políticas públicas que tenham como foco o primeiro ano do EF, principalmente em relação às avaliações de ensino, pois, por meio dessas avaliações, é possível verificar as dificuldades presentes nesse período, já que as HS

(que constituem, entre outros fatores, as habilidades socioemocionais) trabalhadas desde o início podem ser protetivas nos demais anos escolares (Gresham, 2015; Correia-Zanini et al., 2016). É importante ressaltar que as habilidades socioemocionais estão inseridas na BNCC como habilidades a serem trabalhadas no currículo pedagógico em contexto escolar, sendo consideradas importantes no desenvolvimento do estudante e dos futuros cidadãos. Nesse cenário, tem-se clara a importância das avaliações nacionais do EF existentes (Avaliação Nacional da Alfabetização, Provinha Brasil e Prova Brasil), ao apontarem para o desenvolvimento do estudante e a qualidade do ensino. Contudo, tem-se o desafio pela frente da elaboração e implementação de políticas que auxiliem no desenvolvimento de HS e habilidades socioemocionais. Desafio, pois, nas concepções teórico-práticas, as HS têm como elemento central questões sociais e culturais. Assim, não se pode deixar de considerar que o Brasil é um país com características continentais e diferenças sociais e culturais imensas. Nessa perspectiva, deve-se pensar na formação de professores como elemento central, de modo a levá-los a desenvolver recursos imprescindíveis à realidade e às necessidades de seus alunos. Não se trata de um programa, mas de programas desenvolvidos pelos protagonistas da educação, os professores. Para tanto, há que se dar suporte aos docentes continuamente e, nesse sentido, tem-se a Lei nº 13.935/2019, que regulamenta a presença do psicólogo escolar e assistente social nas escolas brasileiras, que poderão ser grandes apoiadores dos professores nessa jornada.

Apesar de os resultados encontrados no presente estudo não indicarem as HS no primeiro ano como predictoras do desempenho acadêmico no terceiro ano, não se despreza a importância de promover o desenvolvimento dessas habilidades em crianças em período escolar, pois o repertório social na infância impacta positivamente o desempenho escolar e implica diminuição de problemas de comportamento (Elias & Amaral, 2016). O desenvolvimento de HS nos anos iniciais escolares pode contribuir como prevenção para futuros problemas comportamentais e emocionais que o indivíduo possa vir a ter. Tendo em vista a literatura e os resultados apresentados, é possível compreender que o desenvolvimento de crianças em período escolar é influenciado por diversos fatores, principalmente os interligados às relações interpessoais. Neste estudo, foi destacado o microsistema escolar (foco do estudo), mas tem-se a clareza da importância de políticas públicas dirigidas ao microsistema familiar, ambos essenciais ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis.

### Considerações finais

Por meio do presente estudo, foi possível compreender fatores que impactam o desenvolvimento escolar na infância, bem como aqueles que contribuem para a aprendizagem ou prejudicam-na. Por ser um estudo de caráter longitudinal, puderam-se verificar as modificações ocorridas no decorrer do tempo com as crianças do primeiro e do terceiro anos do EF, além dos fatores que predizem o desempenho acadêmico. A escolha pelo terceiro ano se mostra importante, já que, conforme apresentado, trata-se de período no qual se espera que os escolares estejam alfabetizados e tenham habilidades mais aprimoradas e desenvolvidas para resolução

de problemas, melhores relações interpessoais, menos comportamentos problemáticos e menos percepção de estresse no ambiente escolar. Além disso, o trabalho contribuiu para compreender características das crianças e possibilitou a reflexão da importância do desenvolvimento de HS na infância, as quais são importantes para o bom progresso acadêmico e, conseqüentemente, para a prevenção de problemas relacionados à saúde mental das crianças.

Ressalta-se que o estudo apresenta limitações, como o tamanho da amostra, o que dificultou a generalização dos dados. Observou-se também que o desempenho acadêmico poderia ser uma variável moderadora, ou seja, poderia potencializar ou amenizar as demais variáveis. Porém, tal análise ainda precisa ser realizada, o que se mostra como uma lacuna do estudo. Em relação às HS e aos problemas de comportamento, como essas variáveis foram consideradas apenas nas respostas relatadas pelas professoras, sugere-se a indicação de outros avaliadores.

Assim, o presente estudo demonstrou a importância de considerar as mudanças ocorridas nos períodos escolares iniciais do EF e contribuiu para uma maior compreensão a respeito de fatores que impactam o período de alfabetização das crianças.

### Referências

- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Ministério da Educação. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, A. Z. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321–330. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032110321330>
- Correia-Zanini, M. R. G., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. G. V. (2016). Adaptação à escola de ensino fundamental: Indicadores e condições associadas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(1), 19–34. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arpb/v68n1/v68n1a03.pdf>
- Elias, L. C. S., & Amaral, M. V. (2016). Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. *Psico-USF*, 21(1), 49–61. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210105>
- Fernandes, L. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. S., & Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: Histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Trends in Psychology*, 26(1), 215–228. <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt>
- Fernández-Baena, F. J., Trianes, M. V., Escobar M., Blanca, M. J., & Muñoz. Á. M. (2015). Daily stressors in primary education students. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(1), 22–33. <https://doi.org/10.1177/0829573514548388>
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Social Skills Rating System – versão brasileira: Novas análises fatoriais exploratórias e confirmatórias. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 135–156. <https://doi.org/10.12804/apl33.01.2015.10>
- Freitas, L. C., Porfírio, J. C. C., & Buarque, C. N. L. (2018). Indicadores de ansiedade social infantil e suas relações com habilidades sociais e problemas de comportamento. *Psicologia em Pesquisa*, 12(2), 109–118. <https://doi.org/10.24879/2018001200200207>
- Gardinal-Pizato, E. C., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. G. V. (2014). Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: Influência da educação infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 189–197. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100021>
- Gresham, F. (2015). Evidence-based social skills interventions for students at risk for EBD. *Remedial and Special Education*, 36(2), 100–104. <https://doi.org/10.1177/0741932514556183>
- Grol, L. S., & Andretta, I. (2016). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em crianças com idade escolar: Um estudo descritivo. *Temas em Psicologia*, 24(3), 1129–1138. <https://doi.org/10.9788/TP2016.3-17>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). *Materiais de aplicação*. *Provinha Brasil*. <http://portal.inep.gov.br/materiais-de-aplicacao>
- Jovarini, N. V., Leme, V. B. R., & Correia-Zanini, M. R. G. (2018). Influence of social skills and stressors on academic achievement in the sixth-grade. *Paidéia*, 28, e2819. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2819>
- Koller, S. H., Raffaelli, M., & Morais, N. A. de (2020). From theory to methodology: Using ecological engagement to study development in context. *Child Development Perspectives*, 14(3), 157–163. <https://doi.org/10.1111/cdep.12378>
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A., Koller, S. H., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: Análise e perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 181–193. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015aop001>
- Mariano, M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2018). Social interactions between teachers and students: A study addressing associations and predictions. *Paidéia*, 28, e2816. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2816>
- Marturano, E. M., & Pizato, E. C. G. (2015). Preditores de desempenho escolar no 5º ano do ensino fundamental. *Psico*, 46(1), 16–24. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.14850>
- Marturano, E. M., Trivellato-Ferreira, M. C., & Gardinal, E. C. (2009). Estresse cotidiano na transição da 1ª série: Percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 93–101. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100013>

- Pozzobon, M., Mahendra, F., & Marin, A. H. (2017). Renomeando o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 387–396. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131120>
- Ribeiro, D. O., & Freitas, P. M. (2018). Inteligência e desempenho escolar em crianças entre 6 e 11 anos. *Psicologia em Pesquisa*, 12(1), 84–91. <https://doi.org/10.24879/201800120010085>
- Schmidt, L. L., & Aguiar, L. C. (2016). A alfabetização no ensino fundamental de nove anos no contexto das políticas educacionais: Alguns desafios para reflexão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(4), 2395–2413. <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9200>

**EQUIPE EDITORIAL****Editores-chefe**

Cristiane Silvestre de Paula

**Editores associados**

Alessandra Gotuzo Seabra  
Ana Alexandra Caldas Osório  
Luiz Renato Rodrigues Carreiro  
Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

**Editores de seção****“Avaliação Psicológica”**

Alexandre Luiz de Oliveira Serpa  
André Luiz de Carvalho Braule Pinto  
Vera Lúcia Esteves Mateus  
Juliana Borges Sbicigo

**“Psicologia e Educação”**

Alessandra Gotuzo Seabra  
Carlo Schmidt  
Regina Basso Zanon

**“Psicologia Social e Saúde das Populações”**

Enzo Banti Bissolli  
Marina Xavier Carpena

**“Psicologia Clínica”**

Carolina Andrea Ziebold Jorquera  
Julia Garcia Durand  
Natalia Becker

**“Desenvolvimento Humano”**

Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira  
Rosane Lowenthal

**Suporte técnico**

Camila Fragozo Ribeiro  
Giovanna Joly Manssur  
Maria Fernanda Liuti Bento da Silva

**PRODUÇÃO EDITORIAL****Coordenação editorial**

Ana Claudia de Mauro

**Estagiária editorial**

Isabela Franco Rodrigues

**Preparação de originais**

Carlos Villarruel

**Revisão**

Paula Di Sessa Vavlis

**Diagramação**

Acqua Estúdio Gráfico