



TRANSIÇÃO ESCOLAR

Prontidão escolar: preparando a criança para a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Comentários sobre Love e Raikes, Zill e Resnick, e Early

Gary W. Ladd, PhD.

Arizona State University, EUA

Junho 2005

Introdução

De que forma podemos ajudar bebês, crianças pequenas e crianças que frequentam programas de educação infantil a se prepararem para os desafios do ensino fundamental e a fazer progressos satisfatórios durante os primeiros anos dessa etapa da educação? Embora o interesse por esta questão tenha surgido há mais de 30 anos, quando tiveram início programas compensatórios para a primeira infância – por exemplo, o *Head Start* –, sua importância aumentou nos últimos anos, à medida que se acumularam evidências revelando que o desempenho da criança desde a pré-escola até a terceira série do ensino fundamental tem um peso significativo sobre seu sucesso posterior na escola e na vida adulta.¹ Consequentemente, tornou-se prioritário para pais, educadores, legisladores e pesquisadores compreender as melhores formas de preparar crianças pequenas para ingressar no ensino fundamental e ter sucesso nessa etapa da educação.

Em grande medida, os esforços empreendidos atualmente para conduzir essa agenda foram orientados pelo conceito de “prontidão escolar”. Segundo a definição de muitos pesquisadores, profissionais da área e formuladores de políticas educacionais, prontidão escolar indica que no momento de ingressar na pré-escola a criança já atingiu um nível de desenvolvimento que permite sua adaptação aos desafios da escolarização formal. Intencionalmente ou não, este conceito sugere que um dos objetivos importantes para a primeira infância é garantir que crianças pequenas estejam “prontas para aprender” antes de ingressar no ensino fundamental. Na prática, entretanto, ficou comprovado que é difícil atingir esse objetivo. A cada ano, um grande número de crianças encontra dificuldades para adaptar-se ao ensino fundamental, e esses dados

indicam claramente que o grau de preparação de crianças pequenas para essa etapa da escolarização varia consideravelmente. Com frequência, desvios dessa norma implícita são atribuídos a diferenças nas condições em que as crianças são criadas (por exemplo, pobreza, violência na comunidade ou em casa, socialização inadequada ou disfuncional), nas condições de saúde (por exemplo, atrasos de desenvolvimento, deficiências, ferimentos, doenças crônicas), nas características hereditárias (por exemplo, capacidade, temperamento, personalidade) e nas diversas combinações desses fatores.

Cada um dos artigos que acompanham estes comentários representa uma tentativa de identificar, a partir das linhas investigativas existentes, determinados aspectos do desenvolvimento e da socialização de crianças pequenas que podem ser cruciais para promover a prontidão escolar – por exemplo, desenvolvimento social, da linguagem, do letramento –, e alguns dos processos que, aparentemente, promovem formas específicas de prontidão – por exemplo, programas para bebês e crianças pequenas, currículos para a primeira infância, práticas parentais etc. Uma vez que esses pesquisadores trabalham com perspectivas teóricas diferentes e focalizam diferentes atributos e experiências de socialização das crianças, as evidências que analisam são diversas e explicam inúmeros fatores que podem ter influência sobre o sucesso das crianças no ensino fundamental.

Pesquisas e conclusões

Love e Raikes descrevem qualidades do desenvolvimento de crianças pequenas que, de acordo com o *National Education Goals Panel* (Painel Nacional de Objetivos da Educação), constituem as dimensões da “prontidão”. Os autores analisam também as evidências que refletem a eficácia das intervenções iniciais – programas para bebês e crianças pequenas – como estratégia para promover a prontidão escolar. Cinco dimensões foram citadas como facetas importantes da prontidão: desenvolvimento físico e motor, desenvolvimento social e emocional, aprendizagem, linguagem e desenvolvimento cognitivo. Além dessas dimensões, foram reconhecidas três condições de apoio: participação das crianças em programas de educação infantil de boa qualidade, socialização pelos pais (como primeiros educadores), e cuidados adequados de nutrição e saúde.

Esses objetivos foram acompanhados por uma análise do papel que intervenções precoces e programas de demonstração – basicamente aqueles desenvolvidos e testados com bebês e crianças pequenas – exercem na promoção das principais dimensões da prontidão escolar.

Foram revisadas as constatações de quatro intervenções exemplares: projeto Carolina Abecedarian (CAP); *Infant Health and Development Program* – IHDP (Programa de Saúde e Desenvolvimento do Bebê); *Comprehensive Child Development Program* – CCDP (Programa de Desenvolvimento Integral da Criança); e a avaliação nacional do *Early Head Start* – EHS. Os resultados do CAP foram utilizados para ilustrar a eficácia da participação em programas iniciais em relação ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Diferentemente das crianças do grupo de controle, as crianças designadas para esse programa participaram desde os primeiros meses de vida até os 5 anos de idade, e manifestaram ganhos significativos em desenvolvimento cognitivo desde os primeiros passos e ao longo dos anos de educação infantil. Do mesmo modo, os resultados do IHDP foram apresentados como evidências do efeito de intervenções precoces sobre a inteligência da criança. Dados do CCDP foram utilizados para mostrar que um programa abrangente de serviços para as famílias pode gerar ganhos temporários em relação a mais de um critério. Tal programa produziu melhorias

iniciais em relação ao desenvolvimento cognitivo das crianças e a determinadas condições de apoio – tais como habilidades da mãe na criação dos filhos e status econômico dos pais. Infelizmente, essas melhorias já não estavam presentes quando as crianças ingressaram no ensino fundamental. De todos os efeitos de programas revisados, os mais impressionantes foram os do EHS, que indicavam que a intervenção não só contribuiu para diversos aspectos da prontidão de crianças pequenas (de 2 e 3 anos de idade), mas também melhorou a qualidade das condições que sustentam o desenvolvimento da prontidão. Os pesquisadores constataram ganhos no desenvolvimento cognitivo, social e de linguagem das crianças, assim como no desenvolvimento do letramento mediado pelos pais e na participação da criança em programas de educação infantil de boa qualidade.

Zill e Resnick abordam uma questão semelhante: investigam se as experiências educacionais iniciais promovem a prontidão escolar. No entanto, em comparação com Love e Raikes, esse artigo focaliza os benefícios potenciais que crianças mais velhas em idade pré-escolar podem obter de sua participação em programas de educação na primeira infância. Grande parte das evidências revisadas provém de estudos experimentais nos quais o objetivo era o acompanhamento de crianças que frequentavam diferentes tipos de programas de educação infantil – ou que serviam como grupos de controle ou de comparação – ao longo de um período de vários anos, e a comparação de seu desenvolvimento por meio da utilização de critérios de prontidão escolar. Com base nos dados disponíveis, os autores sugerem que crianças em idade pré-escolar acumulam os maiores benefícios em termos de desenvolvimento quando participam de programas intensivos de boa qualidade oferecidos em instituições infantis; e que “programas-modelo” com orientação teórica tendem a mostrar efeitos mais consistentes do que programas em larga escala financiados com recursos públicos, principalmente para crianças menos favorecidas. Embora o constructo de qualidade do programa não esteja claramente definido, está implícito como um fator contributivo modesto para diversos aspectos do desenvolvimento inicial que pode afetar a prontidão escolar da criança, incluindo proficiência em linguagem e letramento, habilidades para brincar, capacidade para interagir de maneira positiva com colegas e professores, e motivação para aprender.

No último artigo desta série, Early nos leva a considerar não apenas o período que vai da primeira infância à pré-escola, mas também o desenvolvimento relacionado à prontidão escolar que ocorre mais perto do momento de ingresso no ensino fundamental. Neste caso, o foco está no período de tempo em que a criança faz a transição da educação infantil para o ensino fundamental, e afirma-se que inúmeros fatores que atuam nesse intervalo – ou seja, antes, durante e depois da transição – podem favorecer ou impedir a prontidão escolar. Entre as constatações consideradas encontram-se aquelas obtidas em pesquisas sobre programas e serviços que visam melhorar a transição: práticas oferecidas nas escolas ou desempenhadas por professores e pais que pretendem facilitar a transição da criança para o ensino fundamental. Lamentavelmente, o que esta revisão torna evidente é que a maioria das crianças recebe pouca assistência formal antes de ingressar nessa etapa da educação, e que muitos serviços oferecidos têm natureza superficial e tendem a ser implementados tardiamente, imediatamente antes do ingresso na pré-escola – por exemplo, convidar pais e crianças para uma reunião antes da matrícula, abrir-lhes as portas da instituição, etc. São poucos os serviços elaborados para preparar a criança para transições bem-sucedidas, principalmente aqueles implementados antes do ingresso no ensino fundamental, e raramente estão baseados em práticas ou princípios sólidos em termos de desenvolvimento. Embora as evidências obtidas a partir de estudos de pesquisas indiquem que muitos impedimentos pragmáticos dificultam a implementação de tais práticas, muitos desses obstáculos

aparentemente não são insuperáveis. Como observa Early, é particularmente importante a criação de práticas de pré-transição que estimulem a criança a estabelecer e manter relacionamentos com pessoas que possam favorecer a prontidão e fornecer apoio antes, durante e após a transição para o ensino fundamental – por exemplo, professores, amigos, futuros colegas de classe.

Implicações para desenvolvimento e políticas educacionais

Grande parte das informações apresentadas nessas revisões é consistente com a premissa de que as experiências educacionais iniciais favorecem o desenvolvimento das crianças, preparando-as para os desafios da escolarização formal. Dados disponíveis indicam que educação infantil em período integral, principalmente quando complementados por apoio social para a criança e seus pais, podem trazer benefícios para bebês e crianças muito pequenas. Do mesmo modo, evidências sugerem que crianças que frequentam programas de educação para a primeira infância estão mais preparadas para a escola, principalmente quando participam de programas de boa qualidade. Embora sem comprovação empírica, os avanços conceituais apoiam a hipótese de que práticas e programas que visam melhorar a transição, quando implementados entre a primeira infância e a pré-escola, melhoram a prontidão escolar da criança.

Ao mesmo tempo, porém, os autores dessas revisões reconhecem que a teoria e as evidências existentes não são suficientes para apoiar a hipótese de que programas e práticas educacionais na primeira infância promovem o desenvolvimento da criança a ponto de influenciar sua prontidão escolar. Não está claro, por exemplo, quais tipos de experiência educacional inicial são mais eficazes para facilitar a prontidão escolar, e que aspectos da prontidão são afetados por esses programas. Com base nas análises de Love e Raikes sobre programas de intervenção inicial, parece haver uma confirmação empírica mais consistente para algumas áreas de crescimento no desenvolvimento infantil do que em outras. Embora muitas pesquisas relatem ganhos em desenvolvimento cognitivo, o crescimento de outras características relacionadas com a prontidão – por exemplo, desenvolvimento social e de linguagem – não está suficientemente documentado. Além disso, ainda há muito a aprender sobre as associações longitudinais entre a participação da criança em programas de educação infantil e sua prontidão escolar. É tentador concluir que ganhos muito iniciais em desenvolvimento cognitivo são traduzidos em prontidão escolar vários anos depois, quando a criança ingressa no ensino fundamental. No entanto, como observado por Love e Raikes, a confirmação empírica desta associação ainda não é frequente.

Além disso, se tais associações realmente existem, uma etapa seguinte crucial será a investigação dos mecanismos ou processos que podem explicar de que forma programas de educação e cuidados na primeira infância afetam a prontidão escolar posterior – por exemplo, quais características desses programas favorecem o desenvolvimento da criança em áreas específicas de prontidão? Zill e Resnick consideram esse desafio investigativo um objetivo crucial para pesquisadores que desejam compreender de que forma programas de educação na primeira infância ajudam na preparação da criança em idade pré-escolar para o ingresso no ensino fundamental. Os autores sugerem que os pesquisadores analisem mais detalhadamente os efeitos de características específicas dos programas, ao considerarem as diferentes dimensões da prontidão escolar e, com esse objetivo, articulem uma agenda investigativa na qual variações curriculares – por exemplo, promoção de habilidades pré-escolares versus enriquecimento de linguagem e letramento emergente versus desenvolvimento socioemocional etc. – e métodos instrucionais – por exemplo, atividades didáticas, orientadas para brincadeiras, aprendizagem por descobertas etc. – são sistematicamente diversificados e documentados.

Nesse objetivo está implícita a necessidade de compreender quais dimensões da prontidão escolar podem ser alteradas por variações programáticas, e esse objetivo está relacionado com os recentes esforços para definir “áreas de prontidão” ou para especificar os tipos de características, habilidades e capacidades que a criança deve ter antes de ingressar no ensino fundamental.³ Evidentemente, esses são objetivos importantes para outras investigações, e as constatações desses estudos provavelmente ampliarão substancialmente os conhecimentos atuais.

Sob a perspectiva de políticas educacionais, é evidente que falta um consenso sobre o que constitui a prontidão escolar da criança pequena. Essa ausência de especificidade conceitual é exemplificada pelo acúmulo de definições que aparecem nos artigos que acompanham estes comentários, e pelo fato de que o significado desse conceito ainda é tema de debates científicos e públicos. Por exemplo, foi demonstrado que professores, diretores e outros profissionais habilitados para formular e implementar práticas e políticas educacionais – por exemplo, legisladores – nem sempre concordam sobre a definição exata de prontidão para a escolarização formal. Por exemplo, os resultados de uma investigação² revelaram que, embora professores e diretores considerassem a capacidade da criança para envolver-se em interações significativas como um indicador importante de prontidão escolar, os legisladores deram maior ênfase à prontidão da criança para desempenhar tarefas pré-escolares específicas – por exemplo, conhecer o alfabeto, prestar atenção, escrever a lápis. Como já foi argumentado,³ novas tentativas de conceituar o constructo de prontidão escolar devem basear-se também em análises empíricas dos preditores de desempenho escolar inicial, ou seja, em pesquisas sobre os atributos da criança e da escola que estão intimamente associados a indicadores de competência ou sucesso iniciais na escolarização.

Aparentemente, a definição habitual para prontidão escolar deriva da suposição de que a criança deve estar preparada ou pronta para adaptar-se às demandas da escolarização formal. Uma interpretação comum dessa premissa é que, uma vez que a prontidão reside na criança, professores de educação infantil e pais devem desenvolver na criança determinadas formas de “prontidão” – por exemplo, competências escolares, sociais e emocionais – antes de seu ingresso na pré-escola. Por outro lado, a prontidão escolar raramente é definida de forma a implicar que as escolas devam estar “prontas” para a criança, ou preparadas para adaptar as demandas escolares e de sala de aula às diferenças de prontidão, níveis de desenvolvimento ou necessidades individuais de crianças de 5 anos de idade. Como indica Early, “A prontidão escolar inclui habilidades escolares e sociais da criança ao ingressar no ensino fundamental, e ‘escolas prontas’, o que significa a prontidão da escola para atender a todas as crianças.” Uma vez que poucas características de “escolas prontas” foram investigadas empiricamente, pouco se sabe sobre a forma como a transição facilitada pela escola ou práticas de envolvimento afetam a prontidão escolar das crianças e os progressos educacionais subsequentes. Além de representar considerações importantes para a formulação de políticas educacionais, as ideias que provêm desse conceito fornecem uma base conceitual promissora para futuras pesquisas.

Por fim, como observa Early, os relacionamentos da criança podem desempenhar um papel importante na transição para a escolarização formal. De maneira geral, os formuladores de políticas não têm dado a esse aspecto do desenvolvimento infantil a mesma atenção que têm dedicado a outros preditores potenciais da prontidão escolar – por exemplo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento de linguagem, alfabetização emergente etc. Recentemente, no entanto, novas evidências passaram a corroborar a afirmação de que esse e outros aspectos do desenvolvimento social da criança são precursores de condições interpessoais e

psicológicas – por exemplo, curiosidade, interesse, atenção, motivação, apoio e segurança – que capacitam a criança para o sucesso no ensino fundamental. Por exemplo, constatações de diversos estudos sugerem que o sucesso da criança pequena em relação a tarefas sociais no momento do ingresso na escola – fazer amigos, ser aceita pelos colegas, estabelecer um relacionamento de proximidade e não conflituoso com o professor – tem repercussões importantes sobre o modo como valoriza e cria “vínculos” com a escola, assume o papel de estudante, inicia atividades em sala de aula envolvendo-se de forma construtiva, e obtém benefícios acadêmicos de suas experiências em sala de aula.^{4,5,6,7,8,9} Além disso, foi demonstrado também que os relacionamentos sociais e as competências de crianças pequenas ao longo dos anos da educação infantil são preditores significativos de seu ajustamento interpessoal após ingressar no ensino fundamental.¹⁰ Por esse motivo, revisões recentes de pesquisas educacionais tem dado maior atenção ao contexto social e emocional da escolarização inicial e sua relação com o desempenho acadêmico da criança.^{1,6,8,9} Do mesmo modo, os precursores sociais da prontidão escolar passaram a receber maior atenção na formulação das políticas sociais contemporâneas. Em um desses relatórios, Raver¹¹ argumentou que os aspectos sociais e emocionais do desenvolvimento da criança constituem elementos importantes de sua prontidão escolar, assim como de sua aprendizagem e de suas realizações no futuro. Em particular, a autora recomenda a ampliação dos currículos do ensino fundamental para incluir tarefas que favoreçam a adaptação comportamental e emocional da criança, e que as equipes escolares avaliem esses aspectos do desenvolvimento com regularidade ao longo das séries iniciais desse nível educacional.

Références

1. Ladd GW. Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Behavior and Development* 2003;31:43-104.
2. Wesley PW, Buysse V. Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly* 2003;18(3):351-375.
3. Ladd GW, Herald SL, Puccia K. School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*. Sous presse.
4. Birch SH, Ladd GW. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In: Wentzel KR, Juvonen J, eds. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:199-225.
5. Connell JP, Wellborn JG. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: Gunnar MR, Sroufe LA, eds. *Self processes and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:43-77. *The Minnesota symposia on child psychology*, vol 23.
6. Ladd GW. Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In: Sameroff AJ, Haith MM, eds. *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility*. Chicago, Ill: University of Chicago Press; 1996:363-386.
7. Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 1999;70(6):1373-1400.
8. Perry KE, Weinstein RS. The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*

1998;33(4):177-194.

9. Wentzel KR. Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research* 1991;61(1):1-24.
10. Ladd GW, Price JM. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development* 1987;58(5):1168-1189.
11. Raver CC. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report* 2002;16(3):3-18. Recuperado em setembro 30, 2005 de: <http://www.srcd.org/Documents/Publications/SPR/spr16-3.pdf>.