ENCICLOPÉDIA
sobre o Desenvolvimento
na Primeira Infância



Transição escolar

Atualização Julho 2017

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

Índice

Síntese 6

Idade de ingresso no ensino fundamental 11
DEBORAH J. STIPEK, PHD, JUNHO 2003

Transições escolares/prontidão escolar: um resultado do desenvolvimento na primeira infância Perspective: Children's Social and Scholastic Development: Findings from the Pathways Project 17
GARY W. LADD, PHD., JUNHO 2003

Comentários sobre Rimm-Kaufman, Cowan e Cowan, Dockett e Perry, e Kamerman 30
JENNIFER LOCASALE-CROUCH, PHD., CAROLYN GOSSE, M.ED., ROBERT PIANTA, PHD., JULHO 2009

O papel das escolas e comunidades na transição escolar da criança 35
SUE DOCKETT, PHD, PROFESSOR, BOB PERRY, PHD, PROFESSOR ASSOCIADO, MARÇO 2017

O papel dos pais na transição da criança para a escola 46
PHILIP A. COWAN, PHD, CAROLYN PAPE COWAN, PHD., MARÇO 2009

Transições começam cedo 52
JOHN M. LOVE, PHD, HELEN H. RAIKES, PHD., DEZEMBRO 2004

Prontidão escolar e desenvolvimentos internacionais em educação e cuidados na primeira infância 57
SHEILA B. KAMERMAN, DSW, AGOSTO 2008

O papel de programas de intervenção na educação na primeira infância quanto ao apoio à criança nas transições bem-sucedidas para o ensino fundamental 64
NICHOLAS ZILL, PHD., GARY RESNICK, PHD., FEVEREIRO 2005

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

Serviços e programas que influenciam as transições escolares de crianças pequenas 72
DIANE EARLY, PHD., JULHO 2004

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 77
GARY W. LADD, PHD., JUNHO 2005

Transição escolar. Comentários sobre Ladd e Stipek 86
CLANCY BLAIR, PHD., JUNHO 2003

Transições escolares/prontidão escolar: um resultado do desenvolvimento na primeira infância. Comentários sobre Ladd e Stipek 91
MARTHA J. COX, PHD., FEVEREIRO 2004

Transição escolar e prontidão escolar: um resultado do desenvolvimento na primeira infância 96
SARA RIMM-KAUFMAN, PHD. & LIA SANDILOS, PHD., JULHO 2017

Tema financiado por:



©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

Síntese

Qual é sua importância?

Crianças e suas famílias vivenciam uma significativa descontinuidade no momento da transição para a pré-escola.[a] Essa mudança é perceptível, mesmo considerando que mais de 80% das crianças norte-americanas recebem cuidados regulares de um cuidador não parental antes dessa transição. Muitas crianças conseguem fazer essa *transição* com sucesso, comportando-se adequadamente com seus colegas, interagindo corretamente com os professores e os novos contextos sociais e, em geral, mostram-se ajustadas, o que permite prever seu sucesso ao longo do ensino fundamental. Outras crianças não realizam a transição tão facilmente, seja porque não estão prontas para a escolarização, seja porque as escolas não estão prontas para recebê-las.

Pesquisadores, formuladores de políticas, educadores e pais tentam esclarecer o que significa para a criança estar pronta para a escola. Dimensões importantes da *prontidão escolar* incluem desenvolvimento físico, motor, linguístico, cognitivo, social e emocional, assim como atitudes em relação à aprendizagem e ao conhecimento em geral. Uma *pesquisa norte-americana* envolvendo professores da pré-escola revelou que estes identificaram crianças “prontas” para a escola como aquelas que são fisicamente saudáveis, descansadas e bem-alimentadas; são capazes de comunicar oralmente suas necessidades, seus desejos e seus pensamentos; e demonstram curiosidade e entusiasmo ao realizar novas atividades. Por outro lado, os pais normalmente definem a prontidão em termos de habilidades escolares – tais como saber contar ou conhecer o alfabeto. Essas duas perspectivas são complementares e devem ser conciliadas.

A prontidão escolar conduz ao sucesso escolar. Evidências acumuladas revelaram que o desempenho da criança ao longo dos primeiros anos de escolarização – da pré-escola à terceira série do ensino fundamental – tem uma relação importante com o sucesso posterior na escola e na vida adulta. Consequentemente, compreender como preparar melhor as crianças pequenas para ingressar e ter sucesso no ensino fundamental tornou-se prioridade para pais, educadores, legisladores e pesquisadores.

O que sabemos?

Considera-se que uma criança *tem sucesso na escola* quando: desenvolve uma atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem; cria vínculos sociais de apoio com professores e colegas; vivencia emoções confortáveis e positivas; mostra envolvimento e participação positivos em sala de aula; e mostra realização e progressos em termos acadêmicos.

Pesquisas sobre prontidão escolar vêm focalizando *marcadores iniciais* que estão estreitamente relacionados com o sucesso escolar da criança. Portanto, sinais iniciais de habilidade cognitiva e maturidade, habilidades sociais da criança relacionadas a tarefas e à aprendizagem, e habilidades autorregulatórias foram identificadas como fatores que contribuem para a "prontidão escolar", e a definem. A idade da criança também é um marcador de prontidão escolar, na medida em que indica maturidade cognitiva, social e autorregulatória. No entanto, a idade por si só é um elemento frágil como preditor do futuro sucesso escolar.

Outros fatores podem influenciar o sucesso da criança na escola e na vida adulta, entre os quais as características da criança e da família, o ambiente anterior de cuidados infantis e a natureza dos relacionamentos com professores e colegas. Aparentemente, esses fatores funcionam de acordo com uma modalidade interativa (ou seja, multiplicativa) e transacional (ou seja, bidirecional), e não aditiva. Por exemplo, ao ingressar no ensino fundamental, a criança traz consigo *características individuais*, tais como gênero, idade, atitude, idioma, experiências anteriores e disposições comportamentais – por exemplo, agressividade, capacidades autorregulatórias, sociabilidade e ansiedade-retraimento –, que podem afetar a forma como abordam seus colegas, seus professores e o ambiente escolar. Por outro lado, a natureza dos relacionamentos que a criança estabelece com professores e colegas constitui uma contribuição independente à sua adaptação psicológica e escolar, que vai além de suas próprias disposições cognitivas e comportamentais. A exposição crônica a aspectos dessas experiências sociais, sejam eles negativos – por exemplo, rejeição/vitimização por parte de colegas e professores, falta de amigos – ou positivos – por exemplo, aceitação pelo grupo –, tem consequências mais importantes para a adaptação psicológica e escolar da criança do que uma exposição passageira.

Os pais têm igualmente um papel a desempenhar para determinar a prontidão escolar de seus filhos. Há uma correlação clara e documentada com frequência entre a qualidade do relacionamento entre pais e filhos, principalmente a sensibilidade e a estimulação por parte dos pais, e o sucesso escolar inicial, seja como fator de contribuição, seja como fator de proteção. Da mesma forma, foi demonstrado que a qualidade do relacionamento entre os pais, antes que seus

filhos ingressem no sistema escolar, é um preditor da competência social e acadêmica da criança ao longo do ensino fundamental e do ensino médio.

Existem pesquisas que demonstram que as características do ambiente de educação infantil frequentado pela criança afetam diretamente sua transição para o ensino fundamental e sua adaptação a essa etapa da educação. Aparentemente, esses efeitos são mais pronunciados entre crianças que vivem em condições de alto risco. Programas com base em princípios de cuidados de qualidade, melhor capacitação de cuidadores e uma relação crianças/equipe equilibrada contribuem positivamente para a prontidão escolar da criança. Necessidades instrucionais e a capacidade da criança de obter benefícios da escolarização dependem do tipo de contexto educacional que encontra ao fazer a transição de casa para o sistema escolar, e de um ano escolar para outro.

Escolas e comunidades também contribuem de forma significativa para a relação da criança com a escola, tanto no processo de transição como em seu envolvimento posterior com a instituição.

Em resumo, as experiências iniciais de uma criança na escola são cruciais. Pesquisas sugerem que os resultados escolares da criança, principalmente seu desempenho escolar, permanecem sensivelmente estáveis após os primeiros anos de escolarização; que as intervenções têm maior probabilidade de obter sucesso nos primeiros anos de escolarização; e que a forma de adaptação da criança às suas experiências escolares iniciais tem implicações de longo prazo para o desenvolvimento cognitivo e social e para a evasão escolar no ensino médio.

O que pode ser feito?

Tendo em vista as sólidas associações entre prontidão escolar e o sucesso posterior da criança na vida escolar e na vida adulta, a atenção deve concentrar-se no aprimoramento da prontidão escolar. Nutrição adequada, serviços de saúde acessíveis, o papel dos pais como primeiros educadores da criança, e a disponibilidade de programas de educação infantil de boa qualidade foram identificados como *condições essenciais* de apoio à prontidão escolar.

De fato, programas de boa qualidade para bebês e crianças pequenas mostraram-se eficazes quanto à modificação dos ambientes nos primeiros anos de vida, com vistas a melhorar seu desenvolvimento. Entre os programas que foram avaliados de maneira minuciosa, o *Early Head Start* é um dos mais impressionantes, uma vez que contribuiu para diversos aspectos da

prontidão de crianças pequenas – de 2 a 3 anos de idade – e, ao mesmo tempo, melhorou a qualidade das condições que contribuem para o desenvolvimento da prontidão – por exemplo, a competência dos pais em relação ao ensino, nutrição e aos cuidados de saúde adequados.

Um estudo extensivo de dois *programas-modelo* – o *High/Scope Perry Preschool Program* e o *Carolina Abecedarian Study* – mostrou que a boa qualidade de programas de educação na primeira infância pode ter efeitos positivos, significativos e de longo prazo sobre a prontidão escolar, e seus benefícios são significativamente mais visíveis para crianças de famílias menos favorecidas. Embora haja poucos dados disponíveis sobre a eficácia de programas de educação infantil normalmente frequentados pela maioria das crianças, diversos estudos realizados nos Estados Unidos e em outros lugares do mundo têm demonstrado efeitos positivos para a prontidão escolar

Para que sejam duradouros, os *efeitos positivos* de programas para a primeira infância devem ter boa qualidade e focalizar atividades didáticas de aprendizagem – letras e números –, estimulando atividades baseadas em brincadeiras e aprendizagem baseada em descobertas, em um ambiente rico em termos de linguagem e com bom suporte emocional. Muitos programas bem-sucedidos incluem também um componente familiar. *Programas* elaborados para preparar a criança para a pré-escola devem levar em consideração os meios pelos quais ensinam habilidades sociais e autorregulatórias, melhoram a capacidade cognitiva e envolvem os pais nesse processo.

É desejável dar atenção também ao período de transição para o ensino fundamental, de modo a melhorar a prontidão não só da criança, mas também da instituição. No entanto, uma vez que a prontidão escolar é multidimensional, pais e cuidadores ainda discordam quanto ao real significado da expressão. Portanto, são necessárias *práticas de transição* para ajudar famílias e escolas a chegar a um consenso sobre a idade adequada para o ingresso no ensino fundamental e a desenvolver expectativas compatíveis para a etapa da pré-escola.

Embora haja divergências de opiniões, foi demonstrado que determinadas práticas resultam em uma ótima experiência de transição escolar. *Serviços para crianças em idade de pré-escola e de ensino fundamental* que são integrados e coordenados maximizam o sucesso na transição. Tal prática, que pode resultar em maior apoio público e em programas de melhor qualidade, *já está implementada* na Suécia, na Nova Zelândia, na Espanha, na Escócia e no Reino Unido. Antes do ingresso na educação infantil, é preciso que *já exista uma comunicação* entre as crianças, os professores das diversas etapas da educação infantil, os colegas e os pais. As práticas devem ser

individualizadas e devem envolver a criança, a família e o ambiente da pré-escola antes do primeiro dia no ensino fundamental. Diversos aspectos do contexto familiar – como a qualidade do relacionamento dos pais – devem ser abordados nessas intervenções, e devem ser discutidos prontamente – se possível, antes do ingresso no ensino fundamental. A qualidade do *ambiente de sala de aula* deve ser construída de modo a atender às necessidades das crianças. Há evidências de que a capacitação do professor em relação às práticas de transição conduz à melhor utilização de todos esses tipos de práticas.

Na realidade, no entanto, a maioria das crianças recebe pouca *assistência formal* antes de ingressar no ensino fundamental, e muitos dos serviços providos são de natureza superficial e tendem a ser implementados tardiamente, pouco antes do ingresso da criança na pré-escola. Apesar do significativo aumento de investimentos em programas de educação infantil, ainda há uma *diferença de desempenho* escolar entre crianças de famílias mais abastadas e crianças menos favorecidas. É preciso que sejam realizadas novas pesquisas para que se compreenda o processo de transição que tem início nos primeiros anos de vida. Sob uma perspectiva de políticas educacionais, falta consenso quanto às melhores práticas e sobre a importância de maximizar a prontidão escolar para todas as crianças.

Nota:

[a] NT.: No Brasil, a LDBEN classifica como “pré-escola” a etapa equivalente ao Kindergarten. É uma das etapas da educação infantil, e atende crianças de 4 e 5 anos de idade. Do nascimento até essa idade, a educação infantil inclui programas de educação e cuidados na primeira infância – ECPI, na forma de creches e instituições similares.

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

Idade de ingresso no ensino fundamental

Deborah J. Stipek, PhD

Stanford University School of Education, EUA

Junho 2003

Introdução

Em que idade a criança deve ingressar no ensino fundamental (EF)? As práticas variam amplamente de um país para outro e entre localidades dentro dos países, e mesmo entre famílias de pequenas comunidades. A questão empírica está relacionada à idade em que a criança está emocional e intelectualmente pronta para participar dessa nova etapa do sistema educacional.

Do que se trata

Formuladores de políticas educacionais discutem a idade em que o ingresso no ensino fundamental deve ser permitido, e quando deve ser necessário. Muitos pais questionam se devem colocar seus filhos no EF assim que se tornam elegíveis, ou se devem mantê-los na educação infantil por mais um ano, para aumentar suas probabilidades de sucesso. Este relatório sintetiza as evidências dos efeitos da idade em que a criança ingressa no ensino fundamental sobre seu desenvolvimento social e econômico.

Problemas

Identificar a idade adequada para matricular as crianças no ensino fundamental é uma tarefa complexa, uma vez que nem todas se desenvolvem no mesmo ritmo. São constatadas variações substanciais na “prontidão”, independentemente da idade em que é permitido o ingresso nesse ciclo da educação. A prontidão escolar varia também em função de experiências adequadas relacionadas ao ingresso na escola. Crianças que já tiveram ampla experiência em programas de educação grupais, como creches ou outros programas de educação infantil, talvez se sintam mais confortáveis e mais bem-preparadas para lidar com o ensino fundamental do que colegas da mesma idade com pouca experiência nesses contextos. Portanto, a idade será sempre um preditor frágil quando se trata de prontidão.

Contexto de pesquisa

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

Três estratégias vêm sendo utilizadas para avaliar os efeitos da idade de ingresso no ensino fundamental sobre o desempenho escolar da criança e, ocasionalmente, sobre os resultados socioemocionais ou motivacionais. Em primeiro lugar, estudos compararam resultados apresentados pelas crianças que tiveram seu ingresso nesse ciclo adiado por um ano e crianças que ingressaram assim que se tornaram elegíveis. Uma segunda estratégia metodológica consiste simplesmente em comparar crianças que nasceram em datas diferentes e que frequentam o mesmo ano escolar. Para qualquer ano escolar, a diferença entre as idades varia em até 12 meses. Presumindo que as datas de nascimento das crianças tenham sido distribuídas aleatoriamente, as associações entre essa variação natural na idade de ingresso e os resultados obtidos pelas crianças sugerem um efeito causado pela idade. Entre os estudos que utilizam essa metodologia, são poucos aqueles que avaliam as mudanças nos resultados educacionais ao longo do ano escolar. Portanto, tais estudos não podem ser utilizados para determinar se crianças mais velhas obtêm mais benefícios da escolarização – ou seja, apresentam maior desempenho – do que crianças mais novas. No entanto, esses estudos revelam se o desempenho de crianças mais velhas é melhor, em média, do que o de crianças mais novas. A terceira estratégia – e a mais poderosa – compara crianças que têm a mesma idade, mas frequentam níveis escolares diferentes, assim como crianças com um ano de diferença de idade, mas que estão na mesma série escolar. Essa estratégia fornece informações sobre os efeitos relativos de um ano adicional fora do ensino fundamental – maturidade e experiência geral fora da escola – versus um ano adicional de escolarização.

Resultados de pesquisa

Ingresso adiado. É difícil interpretar estudos que analisam crianças que tiveram seu ingresso no ensino fundamental adiado por um ano, devido a uma seleção tendenciosa que ocorre quando os pais decidem manter as crianças fora desse ciclo por mais um ano. Não são consistentes as constatações de estudos que comparam crianças cujo ingresso no EF foi adiado com aquelas que começaram seus estudos assim que elegíveis. Quando são constatadas diferenças nos resultados entre os grupos, quaisquer que sejam esses resultados, as diferenças são modestas.

Diferenças de idade. As constatações de estudos que comparam crianças relativamente mais velhas com crianças mais novas para o ano escolar que frequentam também apresentam certas variações, embora os números sejam bastante claros. A maioria desses estudos relata diferenças nos anos iniciais do ensino fundamental que favorecem crianças mais velhas[2,3] e alguns relatam diferenças nos anos finais desse ciclo.[2,4] No entanto, houve estudos que não constataram

diferenças em parte ou na totalidade dos testes de desempenho escolar, mesmo na pré-escola.[5,6] Na maioria dos estudos que constataram diferenças significativas de idade nas séries iniciais do ensino fundamental, essas diferenças foram mais modestas[7,9] ou desapareceram nas séries finais desse ciclo de educação.[6,10-13]

Em resumo, esses estudos sugerem pequenas vantagens para as crianças mais velhas em comparação com os colegas, mas que desaparecem com a idade. As constatações não sugerem que ser mais velho possa ser melhor em termos absolutos. Todos esses estudos utilizam a idade relativa como variável independente. Conforme a idade de ingresso estabelecida para cada estado ou comunidade, uma criança relativamente mais velha em um estudo poderia estar na faixa etária média em outro. Do mesmo modo, essas constatações não sugerem que crianças mais velhas aprendam mais do que crianças mais novas. De um modo geral, as diferenças de idade, quando constatadas, foram mais consistentes no início do ensino fundamental do que nas séries finais, o que indica que crianças mais novas realmente tendem a aprender mais, frequentemente alcançando seus colegas mais velhos após alguns anos na escola. Mesmo nos primeiros anos desse ciclo, a magnitude do efeito da idade aparentemente é pequena. A maioria dos estudos não compara idade com outros fatores que influenciam o rendimento escolar do estudante; no entanto, em um estudo que fez essa comparação, a proporção de risco de baixo desempenho atribuído a fatores étnicos e socioeconômicos foi 13 vezes mais alto do que aquela atribuída à idade.[9]

Escola versus tempo para amadurecer. Mais relevantes para a questão da idade de ingresso no ensino fundamental são os estudos que comparam crianças da mesma idade que estão em séries escolares diferentes com crianças que estão no mesmo nível escolar com aproximadamente um ano de diferença de idade. A primeira comparação fornece informações sobre o efeito de um ano de escolarização no EF, ao manter constante a idade. A segunda comparação fornece informações sobre o efeito da idade cronológica, mantendo constante o número de anos de escolarização nesse ciclo.

Constatações de estudos que utilizam esses métodos sugerem que a escolarização é a variável mais convincente na maioria das habilidades cognitivas avaliadas. Para a maioria dos estudos, em relação à matemática e a grande parte dos aspectos de leitura e alfabetização, as crianças que frequentavam o ensino fundamental ganhavam um ano em relação às crianças da mesma idade que não frequentavam esse ciclo de educação.[14,20] As evidências sugerem também que, pelo menos nas faixas estudadas, a idade não foi um fator determinante do benefício que as crianças

podem obter com um ano de escolarização no EF.[18,19]

Os estudos que comparam idades e efeitos da escolarização no ensino fundamental sugerem que a contribuição que intervenções educacionais nesse ciclo oferecem para as competências cognitivas gerais da criança é maior do que a contribuição da maturidade, e que crianças relativamente mais jovens se beneficiam da freqüência no EF tanto quanto as mais velhas. O efeito da freqüência a esse ciclo é consistente em termos absolutos e relativos. Por exemplo, no estudo de Crone e Whitehurst,[20] um ano de escolarização explica 62% das melhorias em habilidades de alfabetização na pré-escola, e 81% na segunda série do ensino fundamental. Cahan e Cohen[14] relatam que o efeito de um ano no EF é equivalente ao dobro do efeito de um ano de idade.

Conclusão

As evidências sugerem que na faixa etária dos 5 aos 6 anos, em que a maioria das crianças ingressa no ciclo equivalente ao ensino fundamental nos Estados Unidos – onde foi realizada a maioria dos estudos mencionados –, a idade não é um preditor significativo do sucesso escolar final. Nos Estados Unidos, pesquisas longitudinais não apoiam as recentes tendências de aumentar a idade de ingresso no ensino fundamental – por exemplo, de 5 anos de idade completados até dezembro do ano de ingresso na educação infantil para 5 anos de idade completados em setembro, ou mesmo antes. Inversamente, a contribuição do tempo passado no EF para as habilidades escolares de crianças pequenas parece ser maior do que o tempo em que estão envolvidas em outras atividades fora desse ciclo. Pesquisas sobre creches e programas de educação na primeira infância também sugerem vantagens das instituições de educação infantil nos anos que precedem o ingresso no ensino fundamental.[21] Portanto, é evidente que as crianças obtêm benefícios ao frequentar algum tipo de programa educacional desde pequenas.

Muitos especialistas em primeira infância chamaram atenção para a questão da própria noção de “prontidão escolar”. Obviamente, todas as crianças em todas as idades estão “prontas para ler”. A questão relevante não é se a criança está pronta ou não para aprender, mas sim o que a criança está pronta para aprender. Mesmo a “prontidão para leitura” – um conceito com uma longa história no desenvolvimento da primeira infância – tem pouco significado no contexto das conceituações atuais de letramento emergente, que inclui conhecimentos gerais, habilidades de linguagem e vocabulário, e mesmo os primeiros rabiscos. De acordo com especialistas da atualidade, o letramento tem início muito antes da criança ingressar na escola.[21,22] Os conceitos

atuais de matemática também englobam a noção de desenvolvimento gradual que tem início na tenra idade. Trabalhos recentes sobre o desenvolvimento da compreensão matemática revelam que a compreensão de conceitos numéricos básicos é observada e pode ser promovida em crianças pequenas.[23] As questões de política educacional relevantes referem-se a como dar acesso a programas educacionais para todas as crianças pequenas, e a como garantir que tais programas sejam adequados às habilidades sociais escolares específicas das crianças que os frequentam.

Referências

1. Stipek D. At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents. *SRCD Social Policy Report* 2002;16(2):3-16.
2. Cameron MB, Wilson BJ. The effects of chronological age, gender, and delay of entry on academic achievement and retention: Implications for academic redshirting. *Psychology in the Schools* 1990;27(3):260-263.
3. Crosser SL. Summer birth date children: Kindergarten entrance age and academic achievement. *Journal of Educational Research* 1991;84(3):140-146.
4. Breznitz Z, Teltsch T. The effect of school entrance age on academic achievement and social-emotional adjustment of children: Follow-up study of fourth graders. *Psychology in the Schools* 1989;26(1):62-68.
5. Dietz C, Wilson BJ. Beginning school age and achievement. *Psychology in the Schools* 1985;22(1):93-94.
6. Kinard EM, Reinhertz H. Birthdate effects on school performance and adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Research* 1986;79(6):366-372.
7. Langer P, Kalk JM, Searls DT. Age of admission and trends in achievement: A comparison of Blacks and Caucasians. *American Educational Research Journal* 1984;21(1):61-78.
8. Sweetland JD, De Simone PA. Age of entry, sex, and academic achievement in elementary school children. *Psychology in the Schools* 1987;24(4):406-412.
9. Jones MM, Mandeville GK. The effect of age at school entry on reading achievement scores among South Carolina students. *Remedial and Special Education* 1990;11(2):56-62.
10. May DC, Welch E. Screening for school readiness: The influence of birthday and sex. *Psychology in the Schools* 1986;23(1):100-105.
11. Bickel DD, Zigmond N, Strayhorn J. Chronological age at entrance to first grade: Effects on elementary school success. *Early Childhood Research Quarterly* 1991;6(2):105-117.
12. McClelland MM, Morrison FJ, Holmes DL. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(3):307-329.
13. Stipek D, Byler P. Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2001;22(2):175-189.
14. Cahan S, Cohen N. Age versus schooling effects on intelligence development. *Child Development* 1989;60(5):1239-1249.
15. Ferreira F, Morrison FJ. Children's metalinguistic knowledge of syntactic constituents: Effects of age and schooling. *Developmental Psychology* 1994;30(5):663-678.
16. Varnhagen CK, Morrison FJ, Everall R. Age and schooling effects in story recall and story production. *Developmental Psychology* 1994;30(6):969-979.

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

17. Bisanz J, Morrison FJ, Dunn M. Effects of age and schooling on the acquisition of elementary quantitative skills. *Developmental Psychology* 1995;31(2):221-236.

18. Morrison FJ, Smith L, Dow-Ehrensberger M. Education and cognitive development: A natural experiment. *Developmental Psychology* 1995;31(5):789-799.

19. Morrison FJ, Alberts DM, Griffith EM. Nature-nurture in the classroom: Entrance age, school readiness, and learning in children. *Developmental Psychology* 1997;33(2):254-262.

20. Crone DA, Whitehurst GJ. Age and schooling effects on emergent literacy and early reading skills. *Journal of Educational Psychology* 1999;91(4):604-614.

21. Bowman BT, Donovan MS, Burns MS, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2001.

22. Snow CE, Burns SM, Griffin P, eds. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press. National Research Council. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education; 1998.

23. Griffin S, Case, R. Re-thinking the primary school math curriculum: An approach based on cognitive science. *Issues in Education* 1997;3:1-65.

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

Transições escolares/prontidão escolar: um resultado do desenvolvimento na primeira infância Perspective: Children's Social and Scholastic Development: Findings from the Pathways Project

Gary W. Ladd, PhD.

Arizona State University, EUA

Junho 2003

Introdução

O projeto *Pathways* (Trajetórias) é um estudo longitudinal em desenvolvimento, financiado pelos Institutos Nacionais de Saúde (National Institutes of Health), criado para ampliar nossos conhecimentos sobre os fatores relacionados a crianças, famílias, escolas e colegas que influenciam nos progressos e na adaptação da criança desde o início da pré-escola[a], aos 5 anos de idade. Também desperta grande interesse o efeito potencial que trajetórias – ou seja, *pathways* – estabelecidas nos primeiros anos de vida exercem sobre a adaptação psicológica, social e escolar da criança em sua progressão desde o ensino fundamental até o ensino superior. O Projeto teve início em 1992, e vem acompanhando as mesmas crianças e famílias há mais de dez anos. Reúne dados sobre a adaptação e os progressos da criança em cada ano escolar, e acompanha as crianças e suas famílias para onde quer que se mudem. Atualmente, as famílias e as crianças que participam desse projeto residem em 27 estados nos Estados Unidos.

Do que se trata

Embora o Projeto Pathways tenha muitos objetivos, um dos mais importantes (ver outros a seguir) é compreender melhor de que forma as características da criança, da família, de seus colegas e da escola afetam as atitudes que a criança desenvolve em relação à escola, bem como o nível de participação que busca em sala de aula – por exemplo, envolvimento em tarefas escolares e sociais; iniciativa em relação aos trabalhos escolares. As metas do projeto são consistentes com iniciativas reconhecidas nacionalmente nas áreas de prontidão escolar, educação preventiva e de avaliação dos progressos educacionais da criança. Os resultados preliminares do Projeto *Pathways* foram relatados em publicações científicas e em notícias da

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

mídia nacional e internacional.

Problemas

Começamos por estudar o primeiro nível da escolarização, para compreender de que forma as crianças lidam com a transição para a pré-escola, e para identificar fatores que possam colocar as crianças no “caminho” do sucesso ou do fracasso na adaptação social, psicológica e escolar. Há interesse também em compreender de que forma o desenvolvimento inicial na formação escolar da criança molda seus progressos e sucessos nos anos subsequentes. Mais recentemente, começamos a analisar aspectos dos contextos da criança, da família, de seus colegas e da escola que possam auxiliar a criança durante a transição para o ciclo final do ensino fundamental e para o ensino médio. Ao longo de todo o projeto, o trabalho tem como orientação questões-chave tais como; “Podemos compreender o que capacita a criança a adaptar-se a novos desafios e a ter sucesso na vida escolar? Que fatores favorecem ou interferem no sucesso escolar da criança?” É nosso objetivo tratar essas questões com respostas que tragam benefícios a pais, professores e administradores de escolas.

Contexto de pesquisa

Os principais contextos de pesquisa são a escola, a família e os grupos de colegas da criança. Exploramos inúmeros fatores que podem afetar o sucesso escolar da criança ao longo de sua vida, incluindo atributos da criança, da família, do grupo de colegas, da sala de aula e da escola. Acreditamos que cada criança possui muitos atributos que “leva consigo” para a escola, entre os quais gênero, idade, aptidão, linguagem e experiências anteriores. Esses atributos podem afetar a forma como a criança aborda seus colegas, seus professores e o ambiente escolar. Entre esses atributos estão incluídas a predisposição de ânimo específica da criança e as suas habilidades sociais que se manifestam frequentemente como qualidades – tais como independência ou autonomia, curiosidade, agressividade, amabilidade e outras formas de comportamento pró-social. Consideramos também que cada reação da criança à escola é afetada pelo tipo de apoio que recebe da família, de seus colegas, dos professores e de outras pessoas. E reconhecemos que as crianças têm necessidades instrucionais variadas, e que sua capacidade para aproveitar a escola depende dos tipos de contexto instrucional que encontram quando fazem a transição de casa para a escola, e de um ano escolar para outro. Todos esses fatores e contextos interessam ao Projeto Pathways e são analisados anualmente.

Questões-chave de pesquisa

Embora muitas áreas do desenvolvimento infantil sejam avaliadas, uma das premissas que adotamos como diretriz consiste no fato de que a adaptação à escola não depende apenas de preditores “óbvios” ou “conhecidos” – tais como aptidão intelectual, habilidades de linguagem, background familiar da criança, entre outros. Embora esses fatores sejam importantes, entendemos que, principalmente entre as crianças menores, não fornecem informações completas sobre que variáveis sociais influenciam no ajustamento social, psicológico e acadêmico saudável da criança no contexto escolar. Por exemplo, acreditamos que há encadeamentos ou sequências complexas de fatores que afetam o desempenho escolar da criança. Em primeiro lugar, o modo de agir da criança em relação a seus colegas e a forma como é tratada por eles podem ter um peso importante nos relacionamentos que estabelece em sala de aula. Comportamentos como trabalhar ou brincar com colegas de forma ativa ou passiva, cooperativa ou questionadora, prestativa ou exigente podem ter consequências importantes para os relacionamentos da criança com seus colegas e professores. Em segundo lugar, uma vez criados os relacionamentos com professores e colegas, a qualidade dessas relações pode afetar o grau de envolvimento e de participação da criança no ambiente escolar. Por fim, acreditamos que a participação em sala de aula e atitudes positivas em relação à escola são preditores iniciais importantes de sucesso escolar – crianças que gostam da escola e participam mais ativamente nas atividades de sala de aula obtêm melhores resultados acadêmicos do que crianças que não gostam da escola e que apresentam baixos níveis de participação. Nossa definição de sucesso escolar é muito direta, e engloba diversos aspectos da adaptação da criança à escola. Uma criança pode ser considerada bem-sucedida na escola quando: (a) desenvolve atitudes e sentimentos positivos em relação à escola e à aprendizagem; (b) estabelece vínculos sociais de apoio com professores e colegas; (c) sente-se confortável e relativamente feliz em sala de aula, e não ansiosa, solitária ou incomodada; (d) está interessada e motivada para aprender e tomar parte nas atividades de sala de aula (participação, envolvimento); e (e) apresenta bom desempenho escolar e progride a cada ano letivo.

Resultados de pesquisas recentes

Apresentamos a seguir um resumo das cinco premissas adotadas como diretrizes e constatações associadas ao projeto:

Premissa 1. *As predisposições de comportamento iniciais manifestadas pela criança na escola antecedem sua adaptação psicológica e escolar nesse contexto.* Embora agressão e ansiedade-retraimento sejam fatores "conhecidos" de risco de disfunção,[1,2] os mesmos não foram investigados de forma prospectiva em contextos escolares da primeira infância até a adolescência, ou diferenciados como antecedentes de adaptação psicológica e escolar da criança. Assim sendo, um objetivo permanente tem sido analisar a presença, os acontecimentos simultâneos e a estabilidade dessas predisposições, e os vínculos entre essas tendências e a adaptação da criança.

Constatações relevantes. As constatações do Projeto Pathways mostram que a predisposição para agressividade manteve-se moderadamente estável da educação infantil até a sexta série do ensino fundamental – por exemplo, 0,56 –, ao passo que o comportamento de ansiedade-retraimento somente se estabilizou na segunda série – por exemplo, 0,36 – e na terceira série – 0,51.[3,4] As porcentagens de crianças em uma amostra de uma comunidade (n = 2775) que poderiam ser classificadas em grupos de risco diferenciados foram: agressivas, 15%; ansiosas-retraídas, 12%; e agressivas-retraídas (comorbidade), 8,5%.[5] Análises preditivas revelaram que crianças agressivas que ultrapassavam o critério de risco na educação infantil mostraram aumentos no desajustamento psicológico e escolar dois anos mais tarde.[6] Predisposições para ansiedade-retraimento são preditores de aumentos precoces e posteriores na internalização de problemas.[5] De um modo geral, as constatações corroboram a premissa de que agressividade e ansiedade-retraimento são riscos de desajustamento posterior.

Premissa 2. *A natureza dos relacionamentos que a criança estabelece com seus colegas de turma antecede sua adaptação psicológica/escolar.* Poucos pesquisadores analisaram o significado adaptativo das múltiplas formas de relacionamento que a criança estabelece simultaneamente em sala de aula. Esta premissa foi analisada por meio da investigação da estabilidade dos relacionamentos da criança em sala de aula, assim como dos vínculos simultâneos e longitudinais com a adaptação psicológica e escolar, e o grau em que os diferentes relacionamentos foram preditivos – de maneira diferenciada ou contingente – de formas específicas de ajustamento. Com exceção da vitimização, os tipos de relacionamento que a criança estabelece na educação infantil mantiveram-se moderadamente estáveis até a sexta série do ensino fundamental – por exemplo, aceitação de colegas, 0,47; rejeição pelos colegas, 0,37; amizade mútua, 0,30).[4,6-8] Da educação infantil até a primeira série do ensino fundamental, a rejeição por parte dos colegas é um preditor de baixo nível de ajustamento psicológico e escolar,

ao passo que a aceitação e a amizade dos colegas são preditores de melhor ajustamento nas duas áreas.[5] A premissa de que os relacionamentos contribuem de forma diferente para a adaptação foi analisada por meio de pesquisas sobre os vínculos entre a participação em diferentes tipos de relacionamento com colegas e mudanças na forma de adaptação da criança.[9] A vitimização, por exemplo, mais do que outros relacionamentos, foi um preditor de reduções no ajustamento emocional, não previsíveis a partir de outras formas de relacionamento. A aceitação pelos colegas foi associada exclusivamente à maior participação e melhor desempenho educacional da criança. Em termos gerais, os resultados corroboraram a inferência de que as diversas experiências que as crianças enfrentam no relacionamento com seus colegas afetam sua adaptação à escola, e que determinados relacionamentos têm maior significado adaptativo, dependendo do tipo de inserção escolar analisado.

Premissa 3. *Há associações previsíveis entre predisposição comportamental e os tipos de relacionamento que a criança estabelece em sala de aula.* Para analisar esta premissa, observamos o comportamento das crianças em relação a colegas que não conhecem assim que ingressam no sistema educacional, e avaliamos esses novos relacionamentos ao longo de um período de dois a cinco anos. A hipótese é que a predisposição à agressividade levaria à formação de relacionamentos adversos, à predisposição ao isolamento em função de ansiedade e retraimento, e à predisposição pró-social a relacionamentos positivos. Os resultados desde a etapa da pré-escola até a segunda e a quinta séries do ensino fundamental[6,7,10] mostraram que, em comparação com grupos de controle normativo, crianças com predisposição à agressividade eram mais propensas a desenvolver rejeição precoce e sustentada por parte dos colegas, ao passo que aquelas com predisposição à ansiedade e retraimento tendiam a permanecer sozinhas. A análise da curva de crescimento da pré-escola à quarta série do ensino fundamental mostrou que, com o tempo, crianças ansiosas-retraídas foram progressivamente excluídas das atividades em parceria com seus colegas.[5] Essas constatações corroboraram a premissa de que a predisposição à agressividade e ao retraimento antecede o surgimento e a permanência de dificuldades de relacionamento da criança. Como previsto, a predisposição pró-social antecede trajetórias de relacionamentos positivos.

Premissa 4. *As contribuições dos relacionamentos das crianças em sala de aula para a sua adaptação psicológica e escolar não são totalmente redundantes (por exemplo, "marcadores") em relação àqueles que podem ser atribuídos a predisposições comportamentais.* Há duas leituras possíveis e bastante diferentes das premissas 1 e 2 – ou seja, a disfunção posterior pode

ser atribuída tanto a predisposições comportamentais “de risco” como à participação em relacionamentos “de risco”. Durante décadas, muitos estudiosos consideraram o poder explanatório de uma dessas duas perspectivas de “efeitos principais” como dominante em relação à outra.[11] Um objetivo deste projeto é ir além das perspectivas dos “efeitos principais”, ao utilizar um modelo “criança por ambiente” no qual os fatores de risco/proteção são considerados como provenientes da criança e do ambiente de relacionamento.

Em dois estudos longitudinais prospectivos[3] que utilizaram amostras da pré-escola, constatamos que crianças cujas interações eram mais pró-sociais durante as primeiras dez semanas de frequência à pré-escola tendiam a ter amigos e níveis mais altos de aceitação por seus colegas por volta da 14a semana. Por outro lado, crianças cujas interações foram caracterizadas por comportamento agressivo mostraram-se menos populares e fizeram poucas amizades. Foram identificadas ligações diretas entre os relacionamentos em sala de aula e a participação das crianças, sendo que a ligação mais forte resultava de características de relacionamento negativo – ou seja, rejeição por parte dos colegas. Essa constatação apoia a hipótese de que tais características impedem a participação adaptativa e o sucesso escolar subsequentes. Aparentemente, a utilização da força ou de táticas coercivas pela criança pequena tenderia a subverter outros objetivos e interesses, provocando o desenvolvimento de reações adversas por parte dos colegas – por exemplo, rejeição. Uma vez estabelecido, o relacionamento adverso aparentemente impede a participação em sala de aula e o sucesso escolar da criança.

Outras análises foram realizadas para explicar as possíveis funções do relacionamento em sala de aula para crianças agressivas. Os principais objetivos foram determinar se a participação da criança agressiva em tipos diferentes de relacionamentos em sala de aula pode aumentar ou reduzir – ou seja, exacerbar ou compensar – sua probabilidade de desenvolver disfunções psicológicas e escolares. Um exemplo dessa linha de trabalho é um estudo longitudinal prospectivo no qual são avaliadas não apenas as predisposições agressivas da criança, mas também os riscos de relacionamento – ou seja, rejeição por parte dos colegas, vitimização – e características protetoras – ou seja, aceitação pelos colegas de sala de aula, amizades – ao longo de um período de dois anos.[6] Crianças que manifestam altos níveis de agressividade ao ingressarem na educação infantil evidenciam aumentos significativos de desajustamento nos anos escolares posteriores em relação a quase todos os índices de desempenho psicológico e escolar analisados. Além disso, foi confirmada a premissa de que relacionamentos positivos diminuem o nível de desajustamento psicológico e escolar da criança. Após considerar o *status*

de risco de agressividade inicial da criança, a aceitação inicial pelos colegas foi preditiva de reduções relativas em problemas de atenção e má conduta, e de ganhos relativos em participação cooperativa e gosto pela escola. Essas evidências sugerem que a aceitação por parte dos colegas de classe dá às crianças um sentido de pertencimento e inclusão nas atividades, o que reduz a probabilidade de adotar padrões de comportamento reativo, de desenvolver atitudes negativas em relação à escola e de abstrair-se das tarefas escolares.

Premissa 5. *Além dos riscos de comportamento, a exposição* ***crônica*** *e não* ***transitória*** *a adversidades de relacionamento – por exemplo, rejeição pelos colegas, vitimização –, à ausência de relacionamentos – por exemplo, isolamento – ou a relacionamentos vantajosos – por exemplo, aceitação pelo grupo de colegas – têm maiores consequências para a adaptação psicológica e escolar da criança*. Poucos pesquisadores analisaram se o desempenho futuro da criança varia em função da participação sustentada versus participação transitória nos relacionamentos com colegas, e nenhum deles analisou se um histórico de dificuldades de relacionamento com colegas influencia o ajustamento para além das tensões imediatas dos relacionamentos atuais com os colegas. Para abordar essas limitações, analisamos de que forma relacionamentos adversos duradouros – rejeição crônica, vitimização – e/ou vantagens – por exemplo, aceitação estável pelos colegas, amizade – interagem com a predisposição da criança à agressividade, influenciando seu processo de adaptação.[6] Análises orientadas por variáveis produziram resultados consistentes com um modelo adicional de “criança por ambiente”: com poucas exceções, a participação em relacionamentos com colegas prognosticou um processo de adaptação que superou o *status* de risco de agressividade da criança. Algumas evidências apoiam um modelo moderado de “criança por ambiente”, no qual o relacionamento adverso ou vantajoso parece exacerbar ou compensar disfunções associadas com a predisposição à agressividade. Além disso, em comparação com o início precoce, a cronicidade do *status* de risco de agressividade infantil e o histórico de exposição a fatores de estresse ou de apoio relacionais apontaram para uma maior associação às mudanças no desajustamento. Análises centradas no indivíduo, comparando crianças que apresentaram comportamento agressivo, mas que tinham históricos diferentes de risco/apoio relacional (grupo ARR: maior proporção de fatores de estresse relacional do que de apoio; grupo ARS: maior proporção de fatores de apoio do que de estresse) e crianças que não se encontravam em risco (grupo RF: sem risco) revelaram que apenas o grupo ARR mostrou um aumento significativo de trajetórias de desajuste psicológico e escolar nas séries iniciais do ensino fundamental.

A constatação mais surpreendente foram os resultados das crianças do grupo ARS, que mostraram reduções significativas de desajuste ao longo do mesmo período. Essas constatações corroboram a inferência de que um risco comportamental poderoso (agressividade) pode ser exacerbado por riscos relacionais crônicos, mas pode ser atenuado por apoio relacional estável, o que demonstra a importância de pesquisas sobre o histórico de relacionamentos da criança.

Por fim, Ladd e Troop[10] analisaram as contribuições de predisposições a comportamentos agressivos e ansiosos e históricos de adversidades e privação de relacionamentos com colegas desde o início da pré-escola até a média infância (quarta série). Estimativas realizadas por meio de MEE (Modelos de Equações Estruturais) dos modelos pressupostos e alternativos revelaram que a ausência crônica de amigos, a rejeição e a vitimização estavam associadas de forma positiva e direta a diversas formas posteriores de desajustamentos. Uma vez que essas trajetórias foram controladas para predisposições comportamentais da criança e relacionamentos simultâneos com os colegas, esses resultados constituem um teste ainda mais preciso para modelos de adversidades relacionais crônicas.[12,13]

Conclusões

As constatações corroboram múltiplas posições teóricas. Em primeiro lugar, o vínculo direto entre predisposições comportamentais iniciais e desajustes posteriores é consistente com os modelos de “efeitos infantis”, nos quais está baseada a argumentação de que predisposições que surgem precocemente contribuem diretamente para desajustamentos posteriores. Em segundo lugar, o princípio de perspectivas ambientais é justificado por evidências que indicam que as experiências da criança em relacionamentos crônicos com os colegas, e não apenas sua predisposição, estão diretamente associadas a desajustamento posterior. No entanto, em contraste com esses “efeitos principais”, é possível argumentar que nossas constatações adaptam-se melhor ao modelo “criança por ambiente”. Ficou comprovado que diferenças nos relacionamentos com colegas e, principalmente, no histórico da criança em relação à adversidade de relacionamentos, ausência de relacionamentos ou relacionamentos vantajosos – elementos de seu ambiente de formação – podem: (a) contribuir para prever desajustamentos além daqueles previstos por predisposições comportamentais; e (b) em diversos casos, mediar o vínculo entre predisposições e desajustamentos posteriores.

Novas inferências confirmadas pelas constatações do Projeto

- Predisposições comportamentais iniciais antecedem o processo de adaptação da criança. Essas mesmas predisposições comportamentais são precursoras da ecologia relacional – ou seja, forma/natureza dos relacionamentos – que a criança desenvolve no ensino fundamental.
- Embora as predisposições da criança e os relacionamentos com colegas sejam antecedentes significativos de adaptação futura, o poder preditivo de qualquer fator isoladamente é menor do que suas contribuições aditivas ou contingentes.
- Adversidades de relacionamentos duradouras (por exemplo, rejeição por parte de colegas), privação de relacionamentos (por exemplo, ausência de amigos) ou relacionamentos vantajosos (por exemplo, aceitação pelos colegas) estão mais estreitamente associados com trajetórias do processo de adaptação da criança do que experiências mais transitórias ou proximais nas mesmas áreas de relacionamento.
- Predisposições comportamentais de risco podem ser exacerbadas por adversidades de relacionamento duradouras (por exemplo, vitimização crônica), e atenuadas por relacionamentos vantajosos estáveis (por exemplo, aceitação estável pelo grupo de colegas).

Implicações para políticas educacionais e serviços

Aplicações: implicações das constatações do Projeto Pathways para educadores e escolas

Esperamos que as constatações do Projeto Pathways permitam que as famílias e as escolas antecipem as necessidades no momento em que a criança ingressar no ensino fundamental e ao longo desse ciclo e do ensino médio. Nesse caso, estaremos em posição mais favorável para oferecer às crianças um bom começo rumo a uma educação de qualidade, e para capacitar um número maior de crianças a obter o máximo dos benefícios oriundos de suas experiências escolares.

As implicações aqui consideradas estão baseadas em constatações relativas ao período que vai da pré-escola às primeiras séries de escolarização. Outros resultados que se aplicam a níveis educacionais posteriores e relativos a períodos mais longos de escolarização estarão disponíveis em um futuro próximo.

De que forma podemos situar a criança em trajetórias que a conduzam ao sucesso (e não ao fracasso), em direção à competência social, psicológica e escolar?

As constatações do Projeto *Pathways* sugerem que pode haver inúmeras maneiras pelas quais pais, professores e administradores escolares ajudem a criança a encontrar trajetórias de sucesso rumo a ambientes de saúde e bem-estar durante os anos de escolarização. As recomendações de serviços e de políticas educacionais apresentadas a seguir são consistentes com as evidências obtidas pelo Projeto *Pathway*:

- Aumentar a probabilidade de a criança criar *sentimentos/atitudes positivas em relação à escola* quando ingressam na pré-escola. Em nossas amostras, 25% a 35% das crianças apresentavam atitudes contraditórias ou negativas em relação à escola no segundo mês de frequência à pré-escola. Além disso, uma vez que a criança tenha formado uma impressão negativa da escola, suas atitudes frequentemente tornam-se substancialmente mais negativas à medida que progridem de uma série escolar para outra. Portanto, antes que a criança ingresse no ensino fundamental, um objetivo-chave é estabelecer uma linha de comunicação com famílias e professores de educação infantil que permita que a criança desenvolva expectativas realistas sobre: (a) o objetivo do ensino fundamental; e (b) o que será solicitada a fazer na pré-escola/na primeira série, incluindo tarefas sociais e escolares – por exemplo, fazer amigos, estabelecer um relacionamento com o professor, participar ativamente em atividades de aprendizagem na sala de aula.
- Quando a criança ingressa na pré-escola, os membros da família e a equipe da escola devem prestar atenção aos sentimentos da criança em relação à escola, e à *qualidade das relações que estabelece com colegas e professores*– e, se necessário, tentar aprimorar esses sentimentos. Nosso trabalho sugere que, em meio a crianças pequenas, grande parte da "cola" que ajuda a criança a identificar-se com o ambiente escolar, ou tornar-se parte dele, tem natureza social, e não escolar. A esse respeito, há um "ciclo" básico ou uma sequência de eventos que surgem dessas constatações: (1) quando as crianças ingressam na pré-escola, aquelas que agem de forma cooperativa em relação às demais e que controlam atitudes agressivas/antissociais desenvolvem relacionamentos sociais mais aprovativos em sala de aula com seus colegas e professores; (2) crianças que realmente desenvolvem vínculos seguros e aprobativos tornam-se mais interessadas e envolvidas em atividades de aprendizagem, e são mais capazes de lidar com desafios em sala de aula; (3) aparentemente, o envolvimento que surge dos relacionamentos aprobativos com colegas e

professores promove níveis mais altos de aprendizagem e se traduzem em maiores ganhos em termos de sucesso no desempenho escolar ao longo do ano letivo. Para ajudar a criança a obter benefícios desse ciclo, seria conveniente criar atividades de construção de relacionamentos logo no início do ano escolar, que seriam elaboradas para: (a) ajudar a criança a adquirir habilidades pró-sociais e a controlar comportamentos agressivos/antissociais; (b) estimular cada criança a ter, no mínimo, um amigo em sua sala de aula; e (c) estabelecer interações aprobativas com o professor.

- Matricular crianças em programas de educação para a primeira infância que as ajudem a se desenvolver socialmente e a estabelecer relacionamentos antes de ingressar no ensino fundamental. Crianças que já têm habilidades para fazer amigos e comportamentos cooperativos têm melhores chances de construir relacionamentos aprobativos no contexto escolar que possam ajudá-las a ter sucesso na pré-escola e no ciclo inicial do ensino fundamental.
- Tão logo ingresse na educação infantil, a criança deve ser estimulada a desempenhar um papel ativo e cooperativo nas atividades de sala de aula. Nosso estudo sugere que crianças pequenas devem ter uma conduta de envolvimento com o ambiente de aprendizagem, para que possam obter os benefícios que esse ambiente oferece. Crianças que evitam os desafios sociais ou escolares que surgem nas primeiras séries de escolarização (“afastando-se deles”) ou que resistem (opõem-se) a eles parecem ser mais propensas à falta de participação e ao fracasso escolar. A cooperação *ativa* nas atividades de sala de aula – por exemplo, envolvendo-se, mostrando iniciativa – e *cooperação/conformidade com a cultura da sala de aula* – ou seja, aderindo às regras sociais e às expectativas dos papéis desempenhados em sala de aula – são fortes preditores de sucesso escolar desde o início.
- Criar programas ou atividades para “*prevenir*” a exposição da criança a fatores importantes de estresse, tais como sala de aula em que não seja permitida a prática de *bullying*, e atividades em grupo nas quais não seja permitido assediar ou rejeitar colegas. Programas desse tipo são amplamente recomendados, uma vez que tais experiências parecem ter efeitos sociais e psicológicos negativos e duradouros sobre as crianças, e muitas vezes as indispõem em relação à escolarização – por exemplo, podem levar a atitudes negativas em relação à escola, aumentar o número de faltas, limitar os ganhos no desempenho escolar. Nos últimos anos, inúmeros programas foram elaborados para abordar esses problemas nas escolas – por exemplo, os programas *S.A.F.E.* (A SALVO) e

Don’t suffer in silence (Não sofra em silêncio); a criação de escolas que não admitem bullying; métodos de formação para ajudar a criança a desenvolver habilidades sociais; atividades cooperativas em grupo, para promover tolerância e aceitação dos colegas; e práticas como “Você não pode dizer que não pode brincar.”

Références

1. Cairns RB, Cairns BD. *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge; New York: Cambridge University Press; 1994.
2. Harrist AW, Zaia AF, Bates JE, Dodge KA, Pettit GS. Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development* 1997:68(2);278-294.
3. Ladd GW, Birch SH, Buhs E. Children’s social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 1999:70(6);1373-1400.
4. Ladd GW. Probing the adaptive significance of children’s behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Development and Behavior*. In press.
5. Gazelle H, Ladd GW. Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development* 2003:74(1);257-278.
6. Ladd GW, Burgess KB. Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development* 2001:72(5);1579-1601.
7. Ladd GW, Burgess KB. Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development* 1999:70(4);910-929.
8. Ladd GW, Profilet SM. The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology* 1996:32(6);1008-1024.
9. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children’s school adjustment? *Child Development* 1997:68(6);1181-1197.
10. Ladd GW, Troop WP. The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*. In press.
11. Parker JG, Rubin KH, Price JM, DeRosier M. Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In: Cicchetti D, Cohen D, eds. *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder and adaptation*. New York: John Wiley & Sons; 1995:96-161.
12. Dohrenwend BP, Dohrenwend BS. Socioenvironmental factors, stress, and psychopathology. *American Journal of Community Psychology* 1981:9(2);128-164.
13. Johnson JH. *Life events as stressors in childhood and adolescence*. Newbury Park, CA: Sage; 1988

Nota:

[a]NT: A organização dos programas que precedem o ensino fundamental varia nos diferentes países. No Brasil, é regida pela LDBEN, que determina que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. É oferecida em duas modalidades:

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

1) creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade;

2) pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Devido à discrepância entre as faixas etárias, e para facilitar a compreensão, neste artigo faremos referência a programas de educação infantil, ou programas para a primeira infância. Programas de “jardim de infância” correspondem à modalidade “pré-escola”.

Fontes: www.primeirainfancia.org.brLei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Comentários sobre Rimm-Kaufman, Cowan e Cowan, Dockett e Perry, e Kamerman

Jennifer LoCasale-Crouch, PhD., Carolyn Gosse, M.Ed., Robert Pianta, PhD.

University of Virginia, Center for Advanced Study of Teaching and Learning, EUA

Julho 2009

Introdução

Os artigos revisados para este comentário abordam a questão da transição de crianças pequenas para o ensino fundamental. Essa questão está situada dentro do tema mais amplo de *prontidão escolar* e é analisada à luz dos contextos que apoiam o desenvolvimento escolar e social da criança. O sucesso ou insucesso da criança no ensino fundamental é influenciado pela forma com que ela avança por meio dos sistemas que impactam seu desenvolvimento. Tendo em vista que o processo de adaptação inicial da criança é um preditor consistente de seus resultados sociais e acadêmicos posteriores, é essencial acompanhar o movimento entre esses contextos, uma vez que têm o potencial de apoiar ou de prejudicar o desenvolvimento.

Pesquisas e conclusões

De acordo com Rimm-Kaufman,[1] experiências da primeira infância contribuem diretamente para a prontidão escolar. Ao fazer a transição para a pré-escola (*kindergarten*)[a], o futuro sucesso no desempenho escolar da criança depende de sua prontidão social e escolar para aprender. No entanto, com base no trabalho de Kammerman,[2] sabemos que, ao ingressar na pré-escola, a criança apresenta uma ampla variedade de habilidades e capacidades que contribuem de forma significativa para o sucesso escolar posterior ou para as dificuldades que encontrará. Devido ao foco mais centrado em habilidades escolares formais durante a pré-escola, e à diversidade linguística, econômica e cultural dos estudantes, Rimm-Kaufman[1] observa que uma área importante das pesquisas visa determinar os fatores que constituem e afetam a prontidão escolar.

Reconhecendo que a criança cresce em múltiplos sistemas e contextos que influenciam seu desenvolvimento – e, portanto, sua prontidão escolar –, podemos concluir que as interações entre esses sistemas constituem uma importante área de pesquisa. Estudos recentes

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

que adotam uma abordagem desenvolvimentista e ecológica se focalizam nas conexões entre os múltiplos sistemas nos quais a criança vive.[3] Práticas de transição que melhoram os relacionamentos e a troca de informações entre os sistemas na transição da criança para a pré-escola constituem uma forma de garantir estabilidade e apoio, que pode facilitar a adaptação de crianças pequenas no ensino fundamental.[4] Além de revisões positivas dos depoimentos de pais e professores,[5] há atualmente evidências empíricas que associam a utilização de práticas de transição ao ajustamento social, comportamental e acadêmico da criança à pré-escola.[6,7]

Considerando a importância de práticas de transição em relação aos resultados apresentados pela criança, os demais artigos analisam intervenções dentro de sistemas que influenciam o seu desenvolvimento, e a forma como esses sistemas apoiam transições escolares bem-sucedidas. Por exemplo, Cowan e Cowan[8] focalizaram os papéis dos pais e da família na preparação da criança, em termos cognitivos e sociais, na transição para um novo contexto escolar. Seu trabalho constatou que determinados relacionamentos na esfera familiar causam impacto sobre a prontidão escolar da criança e pode ser favorável às intervenções. Os autores concluíram que programas de intervenção centrados no fortalecimento dos sistemas familiares poderiam ter impacto positivo sobre a transição da criança para o ensino fundamental.

Partindo do sistema familiar para interações em mais larga escala, Dockett e Perry[9] analisaram os contextos social e cultural de instituições escolares e comunidades, e constataram que esses contextos podem causar impacto significativo sobre a prontidão escolar da criança e seu posterior envolvimento com a escola. O trabalho de Kamerman[2] destaca o papel de programas de educação infantil de boa qualidade como apoio para a preparação da criança para a pré-escola. Programas de qualidade produzem ganhos para o desenvolvimento de habilidades sociais, comportamentais e de linguagem, e tais ganhos são mais evidentes com crianças menos favorecidas.

Dentro da abordagem de sistemas em relação à transição escolar e à prontidão escolar, é preciso analisar mais detalhadamente as associações entre os ambientes que desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento da criança. Áreas passíveis de receber intervenção incluem o provimento de apoio estrutural e social a crianças e famílias por meio de redes sociais de acompanhamento após a prestação dos serviços; a construção de relacionamentos internamente nas famílias, nas escolas e nas comunidades, e entre elas; e favorecimento da colaboração que ajuda crianças e famílias a vivenciar uma boa transição para o ensino

fundamental. A intervenção nesses sistemas é particularmente importante uma vez que, aparentemente, práticas de transição facilitam a adaptação mais rápida à pré-escola, o que, em seguida, permite que a criança aproveite melhor as oportunidades de aprendizagem em sala de aula.[6,7] Essas associações entre práticas de transição e de adaptação durante a pré-escola são particularmente importantes, uma vez que os futuros resultados de desempenhos escolares e comportamentais estão associados às competências iniciais da criança.[10,11,12,13,14]

Implicações para o desenvolvimento e as políticas educacionais

Esses artigos servem como ponto de partida para que se possa compreender que há diversos sistemas – familiar, comunitário e escolar – passíveis de mudanças que favorecem a transição bem-sucedida da criança para o ensino fundamental. Os artigos aqui revisados reforçam a ênfase do Painel Nacional de Objetivos da Educação dos Estados Unidos, no fortalecimento do relacionamento entre os sistemas como recurso-chave para o sucesso das transições escolares. O Painel identificou esse relacionamento como ferramenta útil para melhorar as relações entre a família, a comunidade, a pré-escola e o ensino fundamental, o que pode resultar em melhor nível de competência para todas as crianças. As implicações decorrentes dos estudos aqui revisados, e de outros trabalhos nessa área, indicam benefícios potenciais de uma abordagem mais formalizada e sistemática na elaboração e na manutenção de planos de apoio à transição escolar, que estabeleça a conexão entre as esferas de influência. Aparentemente, as crianças – principalmente aquelas de famílias pobres – adaptam-se melhor à pré-escola quando expostas a sistemas de apoio coordenados. Essas constatações levam a diversas questões relacionadas aos sistemas mais eficazes passíveis de intervenção que possam dar o melhor apoio à prontidão escolar da criança.

Como destaca Rimm-kaufman,[1] devem ser realizados outros estudos para definir o conceito de prontidão escolar, porém o mais importante é identificar as características da criança e/ou do ambiente que contribuem para o sucesso escolar. Cowan e Cowan[8] consideram prioritário dar maior atenção a intervenções que fortalecem o sistema familiar e que, por sua vez, causam impacto sobre a transição da criança para o ensino fundamental e seus futuros resultados no desempenho escolar. Uma área adicional importante para pesquisas e intervenções é a integração da influência da escola (Kamerman[2]) e da comunidade (Dockett e Perry[9]), para criar coesão entre esses sistemas. Investimentos nesses tipos de práticas de transição que criam coerência entre os ambientes da primeira infância por meio de associações verticais e

horizontais[16,17] mostram-se promissores como um meio de apoio ao processo de adaptação da criança no início de sua escolarização.

A maioria dos pesquisadores e profissionais na área da primeira infância admite que a prontidão escolar é uma questão complexa devido aos inúmeros sistemas que influenciam o desenvolvimento da criança. No entanto, conseguem articular uma mudança organizacional abrangente que determine de que forma as esferas de influência podem trabalhar em conjunto para apoiar o desenvolvimento da criança de forma mais sistemática. Em uma recente manifestação sobre políticas educacionais, Bogard e Takanishi[18] apresentaram uma reflexão sobre a pré-escola e o ensino fundamental como universos desconectados, e propuseram melhor coordenação das oportunidades de aprendizagem para crianças dos 3 aos 8 anos de idade. Atualmente, muitos estados tentam estabelecer uma colaboração entre agências reguladoras para elaborar diretrizes de aprendizagem na primeira infância que harmonizem, de forma sistemática, as expectativas de desenvolvimento da criança em um processo contínuo, por meio de diversas áreas do conhecimento. Apesar desses esforços, uma recente revisão dos padrões de educação inicial, realizada no nível dos estados, indica uma variabilidade considerável na área da primeira infância em relação aos objetivos considerados mais importantes para a aprendizagem nesses primeiros anos de escolarização.[19] Está muito claro que há uma necessidade real de investimento de tempo e recursos para desenvolver maior coesão entre os sistemas que influenciam o desenvolvimento, as transições escolares e a prontidão escolar da criança. A área está pronta para uma integração entre famílias, escolas e comunidades, por meio de trabalho interdisciplinar, de colaboração e de comunicação; e para, em seguida, adotar uma visão coerente e abrangente do desenvolvimento infantil, mantendo o bem-estar da criança como elemento central.

Referências

1. Early D. Services and programs that influence young children's school transitions. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2004:1-5. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/EarlyANGxp.pdf. Accessed November 8, 2004.
2. Pianta RC, Cox MJ, Taylor L, Early D. Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal* 1999;100(1):71-86.
3. Love JM, Logue ME, Trudeau J, Thayer K. *Transitions to kindergarten in American schools: Final report of the National Transition Study: Report submitted to U.S. Department of Education.* Portsmouth, NH: RMC Research Corporation; 1992.
4. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S, eds. *Reconsidering children's early development and learning: toward common views and vocabulary.* Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

5. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.

6. Ramey CT, Campbell FA. Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In: Huston AC, ed. *Children in poverty: Child development and public policy*. New York, NY: Cambridge University Press; 1994:190-221.

7. Brooks-Gunn J, Klebanov PK, Liaw F, Spiker D. Enhancing the development of low-birthweight, premature infants: Changes in cognition and behavior over the first three years. *Child Development* 1993;64(3):736-753.

8. McCarton CM, Brooks-Gunn J, Wallace IF, Bauer CR, Bennet FC, Bernbaum JC, Broyles RS, Casey PH, McCormick MC, Scott DT, Tyson J, Tonascia J, Meinert CL. Results at age 8 years of early intervention for low-birth-weight premature infants: The Infant Health and Development Program. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 1997;277(2):126-132.

9. St. Pierre RG, Layzer JI, Goodson BD, Bernstein LS. *National impact evaluation of the Comprehensive Child Development Program: Final report.* Cambridge, Mass: Abt Associates Inc; 1997. Available at: http://www.abtassociates.com/reports/D19970050.pdf. Accessed November 8, 2004.

10. U.S. Department of Health and Human Services. *Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of Early Head Start.* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services; 2002. Available at: http://www.mathematica-mpr.com/earlycare/ehstoc.asp. Accessed November 8, 2004.

11. Love JM, Constastine J, Paulsell D, Boller K, Ross C, Raikes H, Brady-Smith C, Brooks-Gunn J. *The role of Early Head Start Programs in addressing the child care needs of low-income families with infants and toddlers: Influences on child care use and quality.* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services; 2004. Available at: http://www.headstartinfo.org/pdf/ChildCare.pdf. Accessed November 8, 2004.

Notas:

[a]No Brasil, a LDBEN classifica como “pré-escola” a etapa equivalente ao *Kindergarten*. É uma das etapas da educação infantil, e atende crianças de 4 e 5 anos de idade. Do nascimento até essa idade, a educação infantil inclui programas de educação e cuidados na primeira infância – ECPI na forma de creches e instituições similares.

O papel das escolas e comunidades na transição escolar da criança

Sue Dockett, PhD, Professor, Bob Perry, PhD, Professor Associado

Murray School of Education, Charles Sturt University, Austrália

Março 2017, Éd. rév.

Introdução

Reconhece-se que a transição para a escola é um ponto focal no futuro envolvimento escolar e nos resultados educacionais da criança.[1,2] As crianças que têm um início positivo na vida escolar adquirem um bom posicionamento para construir um senso de pertencer que promove o envolvimento no ambiente educacional.[3]

Em diversas discussões sobre o início da vida escolar, os termos 'transição' e 'prontidão' são usados alternadamente. Enquanto que algumas discussões sobre a prontidão incorporam os elementos criança, família, escola e comunidade,[4] frequentemente, o maior foco é a prontidão da criança individual ou, algumas vezes dos grupos de crianças.[5,6] Em contraposição, um foco na transição dirige nossa atenção para os processos de continuidade e mudança que caracterizam o início da vida escolar da criança. Embora grande parte das pesquisas focadas nas transições educacionais seja dirigida à mudança do papel, identidade e status da criança,[7] os estudos sobre transição também incorporam o foco no que acontece dentro dos contextos social e cultural da criança, especialmente os da família,[8] escola e comunidade.[9-11]

Do que se trata

O início da vida escolar é um ponto de transição fundamental para as pessoas.[12] O primeiro dia na escola é, frequentemente, marcado por eventos e ritos especiais que contêm um significado tanto individual como social. Por exemplo, em alguns estados alemães, as crianças que estão iniciando a vida escolar recebem de presente um Schultüte – um cone cheio de doces e material escolar – antes de se envolver em comemorações com as famílias. Na Austrália, as crianças vestem seu uniforme escolar e são tiradas diversas fotografias. Esses eventos marcam tanto a importância do início da vida escolar no plano pessoal, como proporciona o reconhecimento social e cultural de que entrar para a escola é um evento importante da vida.

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

Entretanto, o primeiro dia na escola não é nem o começo nem o fim do processo de transição, e não é somente o indivíduo que contribui para a eficácia das experiências de transição. A transição se desenrola durante um período amplo de tempo, incorporando uma variedade de experiências envolvendo a criança, a família, a comunidade e os ambientes educacionais.[13]

As pesquisas indicam a importância dos fatores escolares. Na realidade, observou-se que "quase todas as crianças correm o risco de fazer uma transição deficiente ou menos bem sucedida se suas características individuais forem incompatíveis com as características do ambiente que elas encontram,"[14] e que "não estar preparada" não é um problema devido ao fato da criança ser insuficientemente capaz de aprender na escola, mas, ao contrário, do fato de haver uma disparidade entre os atributos da criança individual e sua família e a capacidade e recursos da escola e/ou sistema de envolver e responder de forma apropriada."[15]

Além dos fatores escolares, foi determinada a importância da comunidade no suporte à aprendizagem e na promoção da prontidão da criança para o ingresso na escola.[16,17] Este relatório enfatiza a importância dos contextos escolar e comunitário, assim como seu impacto sobre a transição para a escola.

Problemas

Há diversas formas de conceitualizar a transição para a escola. Por exemplo, a transição pode ser descrita como o movimento da criança individual do ambiente pré-escolar, ou lar, para o ambiente escolar, como um rito de passagem marcado por eventos específicos, e como uma série de processos.[18]

Recentemente, um grupo internacional de acadêmicos definiu a transição para a escola como um período de "mudança individual e social, influenciado pelas comunidades e contextos e, dentro deles, as relações, identidades, influência e poder de todos os envolvidos."[19] Para reformular as discussões sobre o ingresso na escola em relação ao foco na transição, o grupo desenvolveu o documento Transição para a Escola: Declaração de Posição,[20] que caracteriza as transições como momentos de oportunidades, expectativas, aspirações e promoções sociais. Uma das principais características da Declaração de Posição é que ela reconhece os diversos participantes em transição e exorta à consideração dos quatro construtos, não somente da criança que inicia a vida escolar, mas também das famílias, comunidades, escolas e sistemas escolares que contribuem para as experiências de transição.

O movimento para reformular o início da vida escolar como um período de transição reconhece diversos problemas de pesquisa:

1. Quem está envolvido na transição para a escola?
2. Quais são os pontos fortes que eles fornecem para os processos de transição?
3. Como os intervenientes definem as transições efetivas?
4. Quais são as estratégias que facilitam as transições efetivas?
5. Quais são as funções das escolas e das comunidades na promoção de transições positivas?

Contexto de pesquisa

Tem sido concedida recentemente uma atenção mundial à importância dos primeiros anos.[21] A atenção à educação na primeira infância tem se ampliado até os primeiros anos da escola e à natureza da transição entre a primeira infância e a educação escolar. Em diversos países, o desenvolvimento de um novo currículo escolar para a educação da primeira infância e educação escolar tem contribuído para manter o foco na transição para a escola.

Há uma pressão crescente para que sejam reconhecidas as implicações globais da educação e para que sejam criados programas educacionais que garantam o desenvolvimento de uma força de trabalho altamente qualificada.[22] A educação na primeira infância enfrenta essa mesma pressão, muitas vezes na forma de um currículo escolar que é “imposto” por instituições de ensino fundamental; e uma pressão crescente por parte das escolas e dos sistemas educacionais para garantir que as crianças que ingressam no ensino fundamental já cheguem preparadas, principalmente para cumprir as exigências escolares desse nível educacional.[23]

As consequências desse contexto incluem:

1. pressão para que os serviços prestados na educação infantil implementem currículos escolares mais exigentes, e para que sejam mais parecidos com as instituições de ensino fundamental;
2. pressão para que as famílias preparem suas crianças para o ensino fundamental por meio de experiências específicas; e
3. percepção negativa das comunidades e das famílias que não oferecem tais experiências, e das crianças que delas não participam.

Questões-chave de pesquisa

- Quais são as funções das escolas e das comunidades para facilitar a transição?
- Como as experiências de transição promovem oportunidades, expectativas, aspirações e promoções sociais para todos os envolvidos?
- Qual é o potencial para o suporte da continuidade da aprendizagem no ambiente pré-escolar, do lar e escolar?

Resultados de pesquisas recentes

Recentes iniciativas de pesquisas, políticas e programas na Austrália e em outros lugares procuraram tratar dessas questões. Nesta discussão, inspiramo-nos em um relatório de uma pesquisa recente realizada na Austrália no período de 2013-2014.[3]

Quais são as funções das escolas e das comunidades para facilitar a transição?

A essência das práticas de transição eficazes está comprometida com a construção de relações seguras, respeitosas e recíprocas entre os envolvidos. É através dessas relações – entre as crianças, famílias, comunidades, educadores e ambientes educacionais – que se constrói a continuidade entre o lar, o período pré-escolar e a escola.

Relações fortes dão suporte a transições eficazes. Quando existem relações fortes entre as escolas, o ambiente pré-escolar e as comunidades, cada contexto é visualizado como um recurso valioso. As relações são mediadores essenciais das competências das crianças.[24] As relações proporcionam recursos às crianças e famílias no momento em que elas se deparam com contextos novos e diferentes e confrontam expectativas e experiências diversas.

Não são somente as relações das crianças que são fundamentais para as transições eficazes. As relações entre as escolas e o ambiente pré-escolar, entre os prestadores de serviços dentro das comunidades, entre as famílias e as escolas e entre as próprias famílias desempenham um papel importante na construção de um contexto baseado em colaboração. Esse sentido de colaboração, de trabalho conjunto é o elemento fundamental para facilitar transições eficazes.[3]

As escolas têm um papel essencial na determinação e manutenção dessas relações. O que acontece na escola, em grande parte, determina o sucesso da criança, tanto durante a transição como nos resultados posteriores à escola, e sobrepuja de longe fatores como a idade em que a

criança entrou para a vida escolar e o nível de preparação estimado.[25]

As escolas que se esforçam para se comunicar com as famílias e comunidades e construir conexões entres os serviços e influências são recompensadas com níveis mais altos de envolvimento e de conexão da família com a escola.[26-28] Isso é particularmente verdadeiro quando a escola e os serviços pré-escolares colaboram entre si e quando as relações determinadas previamente ao ingresso da criança na escola continuam no novo ambiente da escola.[29]

As escolas existem dentro das comunidades. As relações entre as escolas e as comunidades influenciam a transição da criança para a escola e sua conexão contínua com a escola.[3] As comunidades com altos níveis de capital social,[30] proporcionam suporte estrutural e social às famílias e crianças nos períodos de transição. Elas podem incluir serviços como cuidados durante o horário fora da escola e redes sociais que forneçam informações sobre a escola e as expectativas educacionais. O capital social é gerado pela rede de conexões e interconexões presente dentro das comunidades e pela confiança e valores compartilhados que as sustentam.

A teoria bioecológica[31] enfatiza a importância dos contextos inter-relacionados no suporte ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. As comunidades diferem de diversas maneiras, incluindo na disponibilidade e acessibilidade de recursos e nas oportunidades concedidas às interações que confirmam os valores, as aspirações e as expectativas da comunidade. Há uma ligação bem estabelecida entre o contexto da comunidade local e o desenvolvimento e aprendizagem da criança[32-34] fortemente vinculado à disponibilidade de oportunidades para o envolvimento em uma variedade de experiências.[16]

Quando são construídas relações positivas entre as famílias, escolas, ambientes pré-escolares e outros grupos comunitários, existe o potencial para colaboração e, através dele, o compartilhamento das informações, o estabelecimento de redes de trabalho e uma conscientização crescente dos diferentes contextos e recursos.[35] Estes, por sua vez, podem fazer com que todos trabalhem buscando objetivos comuns.

Como as experiências de transição promovem oportunidades, expectativas, aspirações e promoções sociais?

Ao utilizar a Declaração de Posição, os educadores são encorajados a refletir sobre as práticas de transição a partir de diversas perspectivas. Por exemplo:

Como as estratégias de transição e as experiências proporcionam oportunidades para:

- Que as crianças continuem a moldar suas identidades e ampliar o conhecimento, habilidades e percepções que têm através de interações com os adultos, os pares e a família?
- Que os educadores compartilhem sua própria expertise, reconhecendo, ao mesmo tempo, a expertise dos outros, à medida que se comunicam e estabelecem conexões com as crianças, outros educadores, famílias e comunidades?
- Que as famílias reforcem e deem suporte à aprendizagem e desenvolvimento de cada criança?
- Que as comunidades reconheçam que o ingresso na vida escolar é um evento de vida significativo nas vidas das crianças e de suas famílias?

De que maneiras as abordagens de transição reconhecem:

- As aspirações das crianças por amizades e um sentimento de pertencer na escola?
- As esperanças da família em obter resultados educacionais positivos para seus filhos?
- As aspirações dos educadores por estabelecer parcerias profissionais e ter suporte para criar ambientes de aprendizagem fortes para todas as crianças?
- A importância pretendida da educação dentro das comunidades?

Como as abordagens de transição respeitam as expectativas:

- Das crianças, para que elas aprendam, enfrentem desafios e tenham acesso a suporte?
- Das famílias, para que elas tenham seu conhecimento reconhecido e valorizado?
- Dos educadores, para que eles tenham o suporte apropriado e o reconhecimento profissional?
- Das comunidades, para que elas cuidem do bem-estar de todas as crianças e da promoção da cidadania ativa?

Como as abordagens de transição refletem as promoções sociais:

- De todas as crianças, para que elas tenham acesso a ambientes de alta qualidade educacional?
- De retidão e excelência em todas as interações com as crianças, famílias, educadores e comunidades?
- De reconhecimento profissional para os educadores – nos setores pré-escolares e escolares?
- De comunidades a serem engajadas como colaboradoras para os ambientes educacionais?

Qual é o potencial para o suporte da continuidade da aprendizagem no ambiente pré-escolar, do lar e escolar?

A transição é um período tanto de continuidade como de mudança. Grande parte do foco é direcionado para as mudanças – ou descontinuidades – encontradas durante a transição; mudanças como as do ambiente (físico e educacional), da pedagogia e do currículo, das expectativas, das regras e das rotinas.[36,37] Entretanto, é também importante observar que nem tudo muda nos períodos de transição – os elementos de continuidade permanecem. Por exemplo, os contextos familiares continuam a prestar suporte à criança, mantêm-se diversas relações, os recursos ou os elementos de suporte da comunidade continuam a ser acessados, e os caminhos de aprendizagem da criança continuam.

As abordagens pedagógicas nas escolas e nos ambientes pré-escolares podem promover, ou inibir, a continuidade da aprendizagem das crianças.[37] A continuidade de aprendizagem, da pedagogia e do currículo é facilitado pelas relações e interações positivas. Uma parte integral disso é a comunicação intersetorial, na qual os educadores da primeira infância e dos ambientes escolares se comunicam regularmente para dar suporte ao compartilhamento de informações.[38,39] Apesar de poder haver diversos desafios para estabelecer essa comunicação – incluindo uma falta de conscientização do papel dos educadores em 'outros' contextos[37] e expectativas diferentes sobre experiências de transição,[40] – quando há essa comunicação, ela proporciona uma base poderosa para a continuidade.[3]

Lacunas de pesquisa

Em grande parte, as evidências apresentadas em discussões sobre o papel da escola e da comunidade no apoio à transição para o ensino fundamental são incidentais ou derivam de

pesquisas realizadas em pequena escala e irrelevantes em termos locais. É importante que a base dessas pesquisas não seja descartada, uma vez que muitas decisões e influências relevantes para transições bem-sucedidas são baseadas em opiniões, experiências e expectativas individuais, assim como no entendimento do que é a escola e do que leva ao sucesso na escola – um entendimento relevante e construído no nível local.[41] No entanto, é igualmente importante complementar esses estudos com pesquisas em larga escala, de mais longo prazo e generalizáveis.

Foram realizados diversos estudos sobre a influência da escola e das comunidades sobre a transição para a vida escolar em áreas urbanas, tendo se focado nas experiências de crianças na escola primária ou secundária. Poucos estudos exploraram contextos mais diversos – como as escolas e comunidades em áreas rurais, regionais ou remotas, ou que envolvem crianças menores e suas experiências de transição.

Também foram observadas lacunas na pesquisa relacionadas aos fatores identificados e estudados concernentes às influências da escola e da comunidade na transição para a vida escolar. Embora muitos estudos identifiquem fatores de risco, vulnerabilidades ou o impacto de desvantagem sobre as crianças e suas transições para a escola, poucos exploram os pontos fortes inerentes entre as famílias, as escolas e as comunidades. Presunções sobre desvantagens e déficits podem deturpar as questões exploradas.

Conclusões

Garantir um bom começo na vida escolar é um empreendimento social e comunitário. As instituições de ensino e as comunidades contribuem de forma significativa para o vínculo da criança com a escola, tanto no processo de transição como em seu envolvimento escolar posterior. Quando as crianças e as famílias sentem-se ligadas à escola, valorizadas, respeitadas e dispõem de suporte na escola e na comunidade, tornam-se mais propensas a se envolver positivamente com as atividades escolares. Os resultados são benéficos não só para as crianças e suas famílias, mas também para as instituições de ensino e as comunidades. Sempre que ocorre o inverso, criando nas crianças e nas famílias um sentimento de alienação em relação às atividades escolares e de falta de apoio na comunidade, essa comunidade e seus membros são prejudicados.

Implicações

Para atender às crescentes pressões por melhores resultados escolares, pode ser tentador aumentar os requisitos de prontidão individual quando a criança ingressa em um novo nível educacional. Esta abordagem não considera a influência significativa que as instituições de ensino e as comunidades exercem sobre o envolvimento da criança com a escola.

As perspectivas de políticas educacionais que apoiam o papel das instituições de ensino e das comunidades na transição estão baseadas em várias ações:

1. estabelecer colaboração entre os diversos interessados, em diversos contextos;
2. reconhecer a transição como uma responsabilidade conjunta, e não como uma atribuição "pertencente" a um grupo específico;
3. reconhecer a importância dos relacionamentos e da alocação de tempo e recursos para apoiar a construção de relacionamentos;
4. e, ao invés de insistir nos aspectos deficitários, identificar os pontos fortes existentes nas famílias e nas comunidades, e desenvolver estratégias para apoiar e ampliar esses pontos fortes.

Referências

1. Peters S. *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education; 2010.
2. Rosier K, McDonald M. *Promoting positive education and care transitions for children*. Communities and Families Clearinghouse Resource Sheet; 2011. https://aifs.gov.au/cfca/publications/promoting-positive-education-and-care-transitions-children. Accessed February 17, 2017.
3. Dockett S, Perry B. *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra: Australian Government; 2014. http://www.csu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0015/1101093/continuity.pdf. Accessed February 17, 2017.
4. Britto P, Limlingan M. *School readiness and transitions*. UNICEF; 2012. https://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf. Accessed February 17, 2017.
5. Dockett S, Perry B, Kearney E. *School readiness: What does it mean for Indigenous children, families, schools and communities?* Canberra: Australian Institute of Health and Welfare; 2010. http://www.aihw.gov.au/uploadedFiles/ClosingTheGap/Content/Publications/2010/ctg-ip02.pdf. Accessed February 17, 2017.
6. Dockett S, Perry B. Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education* 2013;21(2-3):163-177. doi:10.1080/09669760.2013.832943.
7. Ecclestone K, Biesta G, Hughes M. (2010). Transitions in the lifecourse. In: Ecclestone K, Biesta G,. Hughes M eds. *Transitions and learning through the lifecourse*. London: Routledge; 2010:1-15.
8. Griebel W, Niesel R. A developmental psychology perspective in Germany: Co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years* 2009;29(1):59–68.

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

9. Biddulph F, Biddulph J, Biddulph C. The complexity of community and family influences on children's achievement in New Zealand: Best evidence synthesis. New Zealand Ministry of Education; 2003. https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/5947. Accessed February 17, 2017.
10. Bowes J, Harrison L, Sweller N, Taylor A, Neilsen-Hewett C. From child care to school: Influences on children's adjustment and achievement in the year before school and the first year of school. Research report to the NSW Department of Community Services; 2009. http://www.community.nsw.gov.au/__data/assets/pdf_file/0008/321596/research_childcare_school.pdf. Accessed February 17, 2017.
11. Bronfenbrenner U, Morris P. The bioecological model of human development. In: Damon W, Lerner RM, eds. *Handbook of child psychology, Vol.1: Theoretical models of human development*, 6th ed. New York: Wiley; 2006:993-1023.
12. Elder GH, jr. The life course as developmental theory. *Child Development* 1998;69:1-12.
13. Graue ME. The answer is readiness- now what is the question? *Early Education and Development* 2006;17(1):43-56. http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15566935eed1701_3. Accessed February 17, 2017.
14. Peters S. *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education; 2010.
15. Dockett S, Perry B, Kearney E. School readiness: What does it mean for Indigenous children, families, schools and communities? 2010. http://www.aihw.gov.au/uploadedFiles/ClosingTheGap/Content/Publications/2010/ctg-ip02.pdf. Accessed February 17, 2017.
16. Hanson MJ, Miller AD, Diamond K, Odom S, Lieber J, Butera G, Horn E, Palmer S, & Fleming, K. Neighbourhood community risk influences on preschool children's development and school readiness. *Infants & Young Children* 2011;24(1):87-100.
17. Rogoff B. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press; 2003.
18. Dockett S, Griebel W, Perry B. Transition to school: A family affair. In: Dockett S, Griebel W, Perry B, eds. *Families and the transition to school*. Dordrecht: Springer. In press.
19. Dockett S, Perry B. Transition to school: Times of opportunity, expectation, aspiration and entitlement. In: Parnell W, O'rio J, eds. *Rethinking readiness in early childhood education: Implications for policy and practice*. New York: Palgrave Macmillan; 2015:123-140.
20. Educational Transitions and Change (ETC) Research Group. *Transition to school: Position statement*. Albury-Wodonga: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University; 2011.
21. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Policy lever 1: Setting out quality goals and regulations. Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care. http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm. Published October 1, 2012. Accessed February 17, 2017.
22. The World Bank. Early Childhood Development. http://www.worldbank.org/en/topic/earlychildhooddevelopment/overview. Updated December 22, 2015. Accessed February 17, 2017.
23. Moss P. The relationship between early childhood and compulsory education: A proper political question. In: Moss P, ed. *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge; 2013:2-49.
24. Mashburn AJ, Pianta RC. Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*. 2006;17(1):151-176.
25. La Paro K, Pianta RC. Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research* 2000;70(4):443-484.

26. Bull A, Brooking K, Campbell R. Successful home-school partnerships. Education counts. Ministry of Education, New Zealand. http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/28415/3. Published June 2008. Accessed February 17, 2017.

27. Edwards C, Kutaka T. Diverse perspectives of parents, diverse concepts of parent involvement and participation: Contrasts between Italy and the United States. In: Sheridan S, Kim E, eds. *Foundational aspects of family-school partnership research*. New York: Springer; 2015:35-53.

28. Rosenberg H, Lopez M, Westmoreland H. Family engagement: A shared responsibility. Harvard Family Research Project. FINE Newsletter, November 2009. http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/family-engagement-a-shared-responsibility. Accessed February 17, 2017.

29. Rimm-Kaufman S, Pianta RC (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 2000; 21(5):491-511.

30. Coleman JS. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 1988;94:95-120.

31. Bronfenbrenner U, Morris P. The bioecological model of human development. In: Damon W, Lerner RM, eds. *Handbook of child psychology, Vol.1: Theoretical models of human development, 6th ed.* New York: Wiley; 2006:993-1023

32. Leventhal T, Brooks-Gunn J. Children and youth in neighbourhood contexts. *Current Directions in Psychological Science.* 2003; 12:27-31.

33. Winkworth G, White M. Australia's children 'safe and well'? Collaborating with a purpose across Commonwealth family relationships and state child protection systems. *Australian Journal of Public Administration* 2011;70(1):1-14. doi:10.1111/j.1467-8500.2010.00706.x.

34. Sanders M. A study of the role of 'community' in comprehensive school, family, and community partnerships programs. *The Elementary School Journal.* 2001;102:19-34.

35. Clark, A. Understanding community: A review of networks, ties and contacts. ESRC National Centre for Research Methods. NCRM Working Paper Series 9/07, May 2007. http://eprints.ncrm.ac.uk/469/1/0907_understanding_community.pdf. Accessed February 17, 2017.

36. Arnold C, Bartlett K, Gowani S, Merali R. Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward. Working Paper 41. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands; 2007.

37. Dockett S, Perry B. *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: UNSW Press; 2007.

38. Hopps K. Preschool + school + communication = What for educator relationships? *Early Years*. 2014;34(4):405-419. doi:10.1080/09575146.2014.963032.

39. Petriwskyj A, Thorpe K, Tayler C. Trends in the construction of transition to school in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*. 2005;13(1):55-69.

40. Timperley H, McNaughton S, Howie L, Robinson V. Transitioning children from early childhood education to school: teacher beliefs and transition practices. *Australian Journal of Early Childhood*. 2003;28(2):32-38.

41. Graue ME. Diverse perspectives on kindergarten contexts and practices. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing; 1999:109-142.

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

O papel dos pais na transição da criança para a escola

Philip A. Cowan, PhD, Carolyn Pape Cowan, PhD.

University of California, Berkeley, EUA

Março 2009

Introdução

O modelo explicativo que predomina sobre o sucesso da transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental parte do princípio de que os principais riscos e fatores de proteção dependem basicamente da criança, no que diz respeito a sua «prontidão» cognitiva e emocional no momento do ingresso na educação infantil.[1] De acordo com essa hipótese, a maioria dos esforços de intervenção envolve tentativas baseadas na escola para melhorar as habilidades cognitivas e de autorregulação das crianças. Apenas agora começam a ser produzidos estudos sobre o contexto social e os relacionamentos que afetam a transição das crianças para a escola. Surpreendentemente, apesar do reconhecimento geral de que os relacionamentos pais-filhos constituem um contexto central para o desenvolvimento da criança,[2] pouca atenção tem sido dada ao papel que os pais desempenham na transição da criança para o ensino fundamental, e praticamente nenhuma atenção tem sido dada ao planejamento ou à avaliação das intervenções destinadas aos pais de crianças em idade pré-escolar. Nosso intuito é preencher essa lacuna.

Do que se trata

Na maioria dos estudos sobre o desenvolvimento da criança, «pais» significa a mãe, e as práticas parentais são estudadas fora dos demais contextos familiares e sociais nos quais o relacionamento pais-filhos se desenvolve. Apresentamos um modelo que envolve múltiplas áreas do desenvolvimento da criança e situa os relacionamentos mãe-filho e pai-filho em um sistema de relacionamentos dentro e fora da família, com atenção especial à qualidade do relacionamento *entre* os pais. Descrevemos em seguida os resultados das intervenções preventivas baseadas em nosso modelo conceitual, na forma de um grupo de casais conduzido por profissionais com capacitação em saúde mental.

Problemas

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

Têm sido bem documentados os desafios enfrentados pela criança que se prepara para ingressar na educação infantil.[3,4,5] O que torna especialmente importante esse período de transição no desenvolvimento é a consistência das evidências para uma «hipótese de trajetória», tanto nas amostras de classe média como nas de baixa renda: o desempenho acadêmico e social da criança no ciclo inicial do ensino fundamental é um preditor importante de seus resultados escolares, sociais e de saúde mental ao longo do ensino fundamental e médio.[6,7,8] Essas constatações significam que as intervenções voltadas para melhorar a situação da criança no momento de seu ingresso na escola podem trazer benefícios no longo prazo.

Contexto e lacunas de pesquisa

As pesquisas que pretendem demonstrar a importância dos relacionamentos pais-filhos na adaptação escolar da criança apresentam diversas lacunas importantes. Faltam estudos longitudinais que reconstituam as trajetórias familiares ao longo da transição para a escola. As informações sobre o papel potencial do pai na transição são extremamente raras. São muito poucos os estudos que examinam os demais aspectos do contexto do sistema familiar que podem afetar o desempenho da criança – por exemplo, a relação do casal. Por fim, excetuando-se as intervenções iniciais baseadas na escola que focalizam a prontidão da criança, dispomos de poucas evidências sobre as intervenções que focalizam a família no período pré-escolar, o que poderia ajudar as crianças a enfrentar os novos desafios para uma escolarização bem-sucedida.

Questões-chave de pesquisa

O que a pesquisa atual nos informa sobre o papel dos pais na definição da forma de transição da criança para a escola? O que nos dizem os resultados sobre intervenções que podem dar um impulso à criança no momento da transição para o ensino fundamental?

Resultados de pesquisas recentes

Correlações concorrentes. Inúmeros estudos estabeleceram que filhos de pais que se mostram afetuosos, que são receptivos às questões e às emoções da criança, que fornecem uma estrutura, fixam limites e exigem competência (pais autoritativos, segundo os termos de Baumrind) têm maior probabilidade do que outras crianças de serem bem-sucedidos nos primeiros anos de escolarização e de terem um bom relacionamento com seus colegas.[9,10,11] O problema com esses estudos é que eles não estabelecem uma relação antecedente-consequente.

Estudos longitudinais. Somente alguns estudos – inclusive dois de nossa autoria – fazem uma avaliação das famílias durante o período pré-escolar e novamente após o ingresso da criança no ensino fundamental.[8,12,13] O resultado básico é razoavelmente consistente ao longo da transição no que diz respeito às características das mães, dos pais e das crianças; as práticas parentais autoritativas das mães e dos pais no período pré-escolar explicam a variação significativa no desempenho escolar da criança e no seu comportamento de externalização ou internalização com seus colegas, dois ou três anos mais tarde.

O contexto de múltiplos domínios das práticas parentais. Nossos resultados apoiam um modelo de risco dos sistemas familiares,[14] que explica o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças com a utilização de informações sobre cinco tipos de fatores de risco ou de proteção para a família: 1) o nível de adaptação, a autopercepção, a saúde mental e o sofrimento psicológico de cada membro da família; 2) a qualidade dos relacionamentos mãe-filho e pai-filho; 3) a qualidade do relacionamento entre os pais, incluindo estilos de comunicação, resolução de conflitos, tipos de resolução de problemas e regulação emocional; 4) os padrões dos relacionamentos de casal e dos relacionamentos pais-filhos transmitidos de geração em geração; e 5) o equilíbrio entre os fatores de estresse e o apoio social fora da família imediata. A maioria dos estudos sobre o desenvolvimento das crianças concentra-se em um ou no máximo dois dos cinco fatores de risco ou de proteção familiar. Demonstramos que cada um desses domínios, principalmente a qualidade do relacionamento do casal, contribui de maneira única para o prognóstico das competências escolares e sociais das crianças e de seu comportamento de internalização e externalização de problemas no início do ensino fundamental.[15] Em conformidade com os estudos de prevenção, identificamos uma série de fatores a serem considerados nas intervenções, para diminuir a probabilidade de que a criança encontre dificuldades e para aumentar a probabilidade de que evidencie competências intelectuais e sociais no início do ensino fundamental.

Intervenções sobre práticas parentais baseadas na família. Ao longo dos últimos 35 anos, conduzimos dois experimentos clínicos randomizados, nos quais alguns casais foram designados aleatoriamente para participar de grupos de casais dirigidos por profissionais capacitados em saúde mental, enquanto outros não o foram. Os coordenadores (homem-mulher) realizaram encontros semanais com os casais durante pelo menos quatro meses.

No projeto *Becoming a Family Project* (Tornar-se uma Família), 12 acompanhamos 96 casais, com entrevistas, questionários e observações, durante cinco anos, do meio da gestação até a

conclusão da educação infantil do primeiro filho. Foi proposto a alguns casais que esperavam um bebê, designados aleatoriamente, que participassem de grupos de casais que se reuniam com seus coordenadores por 24 semanas durante seis meses. Cada sessão do grupo compreendia um momento aberto ao diálogo sobre os eventos pessoais e as preocupações e sobre um assunto relativo a um dos aspectos da vida familiar, de acordo com nosso modelo conceitual. Entre os casais de "pais de primeira viagem", constatamos que houve uma queda da satisfação do casal entre àqueles que não tiveram a intervenção, enquanto que aqueles que participavam dos grupos mantiveram o seu nível de satisfação pelos cinco anos seguintes, até a conclusão da educação infantil de seus filhos. Cinco anos após a dispersão dos grupos, a qualidade do relacionamento do casal e do relacionamento pais-filhos avaliada quando a criança tinha 3 anos e meio de idade foi significativamente correlacionada à adaptação da criança à educação infantil (autorrelato da criança, avaliação dos professores e resultados de testes).

Um segundo estudo de intervenção – o *School Children and their Families Project* (Projeto Crianças Escolarizadas e suas Famílias)[16] acompanhou outros cem casais desde o ano anterior ao ingresso de seu primeiro filho na educação infantil até a criança chegar ao 11o ano. Havia três condições atribuídas aleatoriamente: uma oportunidade de utilizar nosso pessoal como consultor uma vez por ano (o grupo de controle); um grupo de casais que enfatizava os relacionamentos pais-filhos (abordagem mais tradicional); ou um grupo de casais mais focalizado no relacionamento entre os próprios pais. Quando as famílias foram avaliadas durante a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental, os pais que participavam do grupo com ênfase nos relacionamentos pais-filhos haviam melhorado aspectos de suas práticas parentais que havíamos trabalhado em nossas reuniões; nenhuma melhoria foi constatada no grupo de controle. Por outro lado, os pais que participavam do grupo em que os coordenadores focalizavam principalmente questões ligadas ao casal apresentaram uma redução dos conflitos do casal durante a observação, *e suas práticas parentais tornaram-se mais eficazes*.

As duas variantes de intervenção tiveram impacto sobre as crianças. Aquelas cujos pais participaram dos grupos que focalizavam práticas parentais melhoraram a autoimagem e mostraram menor propensão a apresentar comportamentos tímidos, reservados ou depressivos na escola; aquelas cujos pais participaram de grupos focalizados no casal obtiveram melhores resultados nos testes individuais do que as demais, e manifestaram menos comportamentos agressivos na escola. As intervenções (autoavaliadas e observadas) continuaram a ter impacto significativo sobre as famílias durante os dez anos seguintes, no que diz respeito à qualidade do

relacionamento do casal e aos problemas de comportamento dos alunos. O impacto dos grupos focalizados no casal foi sempre igual ou superior ao impacto dos grupos focalizados nas práticas parentais.[17]

Conclusões

Em resumo, demonstramos por meio de estudos correlacionais que a qualidade dos relacionamentos pais-filhos e do casal está associada à adaptação escolar das crianças. Com os estudos de intervenção, constatamos que a mudança do "tom" do relacionamento do casal e do relacionamento pais-filhos tem impacto causal de longo prazo sobre a adaptação escolar das crianças.

Implicações

Nossa ênfase sobre relacionamentos familiares como contextos importantes para a capacidade das crianças de lidar com as exigências do ensino fundamental representa um desafio real para os formuladores de políticas de educação e para equipes escolares. Sugerimos entrar em contato com os pais antes que as crianças ingressem na escola, e entendemos que um melhor relacionamento entre os pais beneficiará seus filhos. Durante anos de consulta com equipes da educação infantil e do ensino fundamental, constatamos que poucos profissionais têm capacitação para comunicar-se com os pais, e nenhum deles recebeu formação para atuar em intervenções que poderiam melhorar a parentalidade ou o relacionamento dos casais.

A alternativa evidente seria empregar educadores familiares capacitados, trabalhadores sociais, enfermeiros ou psicólogos clínicos para organizar e coordenar os grupos de casais. Obviamente, há custos. O que ainda desconhecemos é a relação custo-benefício. Se os custos para a escola e para a sociedade forem mais elevados para cuidar de crianças com comportamentos problemáticos do que os custos das intervenções focalizadas na família, talvez seja o momento de considerar essa abordagem.

Referências

1. Rimm-Kaufman S., School transition and school readiness: An outcome of early childhood development. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RdeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2004:1-7. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/Rimm-KaufmanANGxp.pdf. Accessed March 4, 2009.
2. Bornstein MH, ed. *Handbook of Parenting*. 2nd ed. Mahwah, N.J.: Erlbaum; 2002.

3. Pianta RC, Cox MJ, National Center for Early Development & Learning (U.S.), eds. *The transition to Kindergarten.* Baltimore, MD: P.H. Brookes Pub;1999.
4. Cowan PA, Heming G. How children and parents fare during the transition to school. In: Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School.* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.
5. Sameroff AJ, Haith MM, eds. *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility.* Chicago, IL: The University of Chicago Press; 1996. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental heath and development.
6. Entwisle DR, Alexander KL. Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal* 1998;98(4):351-364.
7. Kellam SG, Simon MB, Ensminger ME. Antecedents in first grade of teenage drug use and psychological well-being: A ten-year community-wide prospective study. In: Ricks DF, Dohrenwend BS, eds. *Origins of psychopathology: Research and public policy.* Cambridge, NY: Cambridge University Press; 1983.
8. Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School.* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.
9. Baumrind D. New directions in socialization research. *American Psychologist* 1980;35(7):639-652.
10. Steinberg L. We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence* 2001;11(1):1-19.
11. Parke RD, Buriel R. Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In: Damon W, ed. Handbook of Child Psychology. 5th ed. New York : J. Wiley; 1998: 463-552. Eisenberg N, ed. *Social, Emotional, and Personality Development*; vol 3.
12. Cowan CP, Cowan PA. *When Partners Become Parents : the Big Life Change for Couples.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1999.
13. Barth JM, Parke RD. The impact of the family on children's early school social adjustment. In: Sameroff AJ, Haith MM, eds. *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility.* Chicago, IL: The University of Chicago Press; 1996: 329-361 The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental heath and development.
14. Cowan PA, Cowan CP. Interventions as tests of family systems theories: Marital and family relationships in children's development, and psychopathology. *Development and Psychopathololgy* 2002;14:731-760.
15. Cowan PA, Cowan CP. Five-domain models: Putting it all together. In: Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School.* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.
16. Cowan CP, Cowan PA, Heming G. Two variations of a preventive intervention for couples: effects on parents and children during the transition to elementary school. In: Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School.* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.
17. Cowan PA, Cowan CP. Group Interventions for parents of preschoolers: 10-year impact on family functioning and teen's adaptation. Paper presented at: SRA Biennal Meeting; March 23-26, 2006; San Francisco, California.

Transições começam cedo

John M. Love, PhD, Helen H. Raikes, PhD.

Mathematica Policy Research, EUA, The Gallup Organization/University of Nebraska-Lincoln[a], EUA

Dezembro 2004

Introdução

É comum encontrar formuladores de políticas educacionais que consideram a transição da educação infantil para o ensino fundamental como as experiências vivenciadas pelas crianças entre o final da etapa de programas de educação na primeira infância e o ingresso na pré-escola. No entanto, acumulam-se as evidências de que intervenções mais precoces – nos três primeiros anos de vida – contribuem para reforçar o desenvolvimento de forma consistente com o aumento das chances de uma transição bem-sucedida para a criança. Além dos serviços específicos que servem de suporte à continuidade, descritos por Early,[1] Pianta *et al.*[2] e outros,[3] as crianças necessitam dos benefícios de programas de educação na primeira infância que ofereçam serviços de qualidade.

Do que se trata

Neste artigo, descrevemos, em primeiro lugar, as qualidades relativas ao desenvolvimento da infância que são importantes para uma transição bem-sucedida para o ensino fundamental; a seguir, demonstramos de que forma programas de qualidade para bebês e crianças pequenas contribuem para essas características de desenvolvimento e aprendizagem iniciais da criança.

Contexto de pesquisa

O que é importante para o sucesso da transição da educação infantil para o ensino fundamental?

Quando o *National Education Goals Panel* (Painel Nacional de Objetivos da Educação) definiu o primeiro objetivo da educação nos Estados Unidos, o *Goal One Technical Planning Group* (O Grupo de Planejamento Técnico do Objetivo Um) abriu novos caminhos para definir não apenas as dimensões mais importantes da “prontidão”, mas também que condições são essenciais como suporte para tais requisitos.[4] As cinco dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem iniciais

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

– desenvolvimento físico e motor, desenvolvimento social e emocional, abordagens para aprendizagem, linguagem, e cognição e conhecimentos gerais – foram amplamente aceitas, de uma forma ou de outra. As três condições de apoio identificadas incluem acesso a programas de educação infantil de qualidade, nos quais os pais desempenham o papel de primeiros educadores da criança, nutrição e cuidados de saúde adequados. Programas de boa qualidade para bebês e crianças pequenas se mostram eficazes em relação às mudanças de ambiente que bebês vivenciam em seus primeiros anos de vida, em conformidade com essas condições de apoio, o que favorece o desenvolvimento da criança.

Resultados de pesquisas recentes

Qual é a contribuição de programas eficazes para bebês e crianças pequenas?

Entre 1972 e 1977, o projeto Carolina Abecedarian organizou em quatro grupos 120 famílias afro-americanas que viviam em situação de "alto risco". Dessas famílias, 111 crianças foram designadas aleatoriamente para o programa, que incluia cuidados infantis em período integral, com início nos três primeiros meses de vida, ou para um grupo de controle. Famílias e crianças continuaram a receber os serviços até as crianças completarem 5 anos de idade. O programa, que fornecia também apoio social para as famílias, obteve grande sucesso quanto ao desenvolvimento cognitivo das crianças em relação ao grupo controle, registrando diferenças significativas aos 18, 24 e 36 meses de idade.[5,6] Estudos de monitoramento revelaram que os efeitos do programa persistiram em todas as avaliações até os 16 anos, e mesmo até os 20 anos de idade.

O *Infant Health and Development Program* (IHDP) (Programa de Saúde e Desenvolvimento da Criança) associou visitas domiciliares, educação oferecida em instituições de atendimento e serviços familiares destinados a bebês prematuros com baixo peso ao nascer e as suas famílias, durante os três primeiros anos de vida. Aos 3 anos de idade, o grupo que participou do programa obteve escores significativamente mais altos no teste de inteligência Stanford Binet, e apresentou menos problemas de comportamento. Entre os bebês com baixo peso ao nascer, os mais pesados obtiveram maiores benefícios aos 2 e 3 anos de idade do que as crianças que haviam nascido com peso mais baixo.[7] No primeiro grupo, os efeitos persistiram até os 8 anos de idade.[8]

Em 1989 e 1990, o Comprehensive Child Development Program (CCDP) (Programa de Desenvolvimento Integral da Criança) foi implementado como programa piloto em 24 localidades altamente diversificadas. Os programas ofereciam serviços sociais e educação parental intensivos, embora os serviços diretos voltados para o desenvolvimento da criança e os programas de cuidados infantis financiados fossem significativamente menos intensivos do que nos programas IHDP e Abecedarian. Quando as crianças completaram 2 anos de idade, a avaliação nacional constatou que os programas CCDP melhoraram significativamente (1) as habilidades e atitudes parentais das mães; (2) a autossuficiência econômica dos pais; e (3) o desenvolvimento cognitivo das crianças. No entanto, esses efeitos desapareceram, em grande parte, aos 3 anos de idade, e não foram constatados aos 5 anos de idade.[9]

A avaliação nacional do programa federal *Early Head Start*[10] constatou que essa intervenção implementada em duas gerações beneficiou crianças de 2 e 3 anos de idade – quando comparadas com um grupo controle designado aleatoriamente – em relação às várias dimensões importantes: desenvolvimento cognitivo, vocabulário e comportamento social. O programa reduziu problemas de comportamento agressivo, aumentou o envolvimento dos pais e a atenção a objetos durante uma brincadeira; realizou também mudanças importantes nos ambientes da criança ou nas condições de apoio ao seu desenvolvimento, que incluem mudanças nas práticas parentais. Assim sendo, os pais de crianças participantes do *Early Head Start* davam mais apoio para a aprendizagem e o letramento em casa e eram mais propensos a ler diariamente para seus filhos.

O programa *Early Head Start* melhorou também os ambientes infantis, aumentando o acesso a instituições de educação infantil de boa qualidade.[11] Por exemplo, por volta dos 14 e dos 24 meses de idade, as crianças do programa tinham probabilidade quase três vezes maior de frequentar instituições de educação infantil de boa qualidade do que as crianças do grupo controle. As crianças do programa tinham também 50% de probabilidade maior para frequentar essas instituições de boa qualidade aos 36 meses de idade.

Conclusões

As crianças que participam de bons programas para bebês e crianças pequenas têm vantagens desde o início?

Infelizmente, não há muitas evidências de que esses efeitos positivos dos programas para bebês e crianças pequenas serão traduzidos em maior sucesso quando as crianças atingirem a idade escolar. As constatações dos programas *Abecedarian* e IHDP sugerem esses resultados, mas foram implementados apenas em duas populações específicas – crianças afro-americanas e bebês de baixo peso ao nascer, respectivamente. No entanto, a avaliação do Early Head Start demonstrou impactos significativos em todas as áreas de desenvolvimento consideradas importantes para o sucesso escolar, de acordo com o *National Education Goals Panel* (Painel Nacional sobre Objetivos da Educação).[4] Se puderem manter os benefícios do programa Early Head Start quando sairem do programa, entre 3 e 5 anos de idade, essas crianças certamente revelarão uma "vantagem inicial" no que se refere ao sucesso na transição escolar.

Implicações

Pais, professores, gestores de programas e formuladores de políticas educacionais devem analisar o processo de transição como tendo início nos primeiros anos de vida, de modo a construir as bases para o sucesso escolar no futuro. Novas pesquisas são necessárias para compreender esse processo de forma mais detalhada.

Références

1. Early D. Services and programs that influence young children's school transitions. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2004:1-5. Recuperado em novembro 8, 2004 de: http://www.child-encyclopedia.com/documents/EarlyANGxp.pdf.
2. Pianta RC, Cox MJ, Taylor L, Early D. Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal* 1999;100(1):71-86.
3. Love JM, Logue ME, Trudeau J, Thayer K. *Transitions to kindergarten in American schools: Final report of the National Transition Study* : *Report submitted to U.S. Department of Education* . Portsmouth, NH: RMC Research Corporation; 1992.
4. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S, eds. *Reconsidering children's early development and learning: toward common views and vocabulary* . Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
5. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.
6. Ramey CT, Campbell FA. Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In: Huston AC, ed. *Children in poverty: Child development and public policy* . New York, NY: Cambridge University Press; 1994:190-221.
7. Brooks-Gunn J, Klebanov PK, Liaw F, Spiker D. Enhancing the development of low-birthweight, premature infants: Changes in cognition and behavior over the first three years. *Child Development* 1993;64(3):736-753.

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

8. McCarton CM, Brooks-Gunn J, Wallace IF, Bauer CR, Bennet FC, Bernbaum JC, Broyles RS, Casey PH, McCormick MC, Scott DT, Tyson J, Tonascia J, Meinert CL. Results at age 8 years of early intervention for low-birth-weight premature infants: The Infant Health and Development Program. *JAMA - Journal of the American Medical Association* 1997;277(2):126-132.
9. St. Pierre RG, Layzer JI, Goodson BD, Bernstein LS. *National impact evaluation of the Comprehensive Child Development Program: Final report* . Cambridge, Mass: Abt Associates Inc; 1997. Recuperado em janeiro 31, 2005 de: http://www.abtassociates.com/reports/D19970050.pdf.
10. U.S. Department of Health and Human Services. *Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of Early Head Start* . Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services; 2002. Recuperado em janeiro 31, 2005 de: http://www.mathematica-mpr.com/earlycare/ehstoc.asp.
11. Love JM, Constantine J, Paulsell D, Boller K, Ross C, Raikes H, Brady-Smith C, Brooks-Gunn J. *The role of Early Head Start Programs in addressing the child care needs of low-income families with infants and toddlers: Influences on child care use and quality* . Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services; 2004. Recuperado em janeiro 31, 2005 de: http://www.headstartinfo.org/pdf/ChildCare.pdf.

Nota:

Love JM, Raikes HH. Transições começam cedo. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development e Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2012:1-5. Disponível em: http://www.enciclopedia-crianca.com/documents/Love-RaikesPRTxp1.pdf.

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

Prontidão escolar e desenvolvimentos internacionais em educação e cuidados na primeira infância

Sheila B. Kamerman, DSW

Compton Foundation Centennial Professor for the Prevention of Children and Youth Problems, School of Social Work, Columbia University, EUA

Agosto 2008

Do que se trata

Uma das principais preocupações em muitos países industrializados é o grande número de crianças que ingressam no ensino fundamental, e mesmo na pré-escola (*kindergarten*) ou em programas equivalentes, apresentando níveis significativamente diferentes de preparação para a escolarização formal, ou *prontidão escolar*.[aa] Quando o conceito de prontidão escolar é entendido de forma limitada, a ênfase é preparar ou aprontar a criança para que desenvolva um conjunto específico de habilidades e capacidades escolares – seguir orientações, demonstrar habilidades em leitura e raciocínio, e realizar tarefas de forma independente –1 ao ingressar na escola. Com outro entendimento, o Painel Nacional de Objetivos da Educação, dos EUA[b], adotou uma abordagem mais ampla, argumentando que a prontidão escolar engloba cinco dimensões: bem-estar físico e desenvolvimento motor, desenvolvimento social e emocional, utilização da linguagem, cognição, e conhecimentos gerais.[2] Esta definição mais ampla, que pode ser aplicada internacionalmente, estrutura esta discussão, com atenção especial às habilidades escolares e afins.

Pesquisas constataram que, ao ingressar na pré-escola, as crianças que haviam participado de programas-modelo de educação infantil de boa qualidade demonstravam desenvolvimento significativamente mais adiantado em áreas-chave de desenvolvimento do que aquelas que permaneceram sob cuidados parentais ou informais.[1] As áreas-chave são habilidades de linguagem, letramento e raciocínio, e os conceitos e a compreensão da criança em relação ao mundo que a cerca. Crianças que participaram de programas de educação infantil mostraram-se mais ansiosas para aprender e tentar novas experiências, e eram menos propensas à repetência ou ao encaminhamento para turmas de educação especial.[3] É importante ressaltar que esses

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

resultados foram alcançados de forma desproporcional por crianças menos favorecidas.[4,5]

Problemas

Uma vez que a prontidão da criança para aprender está tão fortemente associada ao futuro desempenho escolar, crianças que ingressam na pré-escola com menor prontidão do que seus colegas provavelmente não conseguirão diminuir a diferença de desempenho educacional. Tendo em vista essa preocupação, há um interesse crescente em relação a programas bem-sucedidos na realização dos objetivos de prontidão. O que revelam as pesquisas em relação ao impacto de programas de ECPI sobre a prontidão escolar? E quais são as implicações para o desenvolvimento de políticas educacionais e de programas de educação e cuidados na primeira infância (ECPI)?

Contexto de pesquisa

A maior parte das pesquisas sobre prontidão escolar foi realizada nos Estados Unidos. A maioria das pesquisas norte-americanas relacionadas ao impacto de programas de ECPI sobre a prontidão escolar destacou dois programas-modelo, experimentais, de designação casualizada e de pequena escala: o *High/Scope Perry Preschool Program* (Programa de Educação Infantil High/Scope Perry) e o Estudo Carolina *Abecedarian*. Esses estudos constataram que programas de educação na primeira infância de boa qualidade podem ter efeitos amplos e significativos sobre a prontidão escolar e produzir benefícios cognitivos e escolares de curto e longo prazo para crianças provenientes de backgrounds menos favorecidos; e que os efeitos positivos são desproporcionalmente maiores para crianças menos favorecidas.[4,5,6,7,8] Um segundo foco foi centralizado no *Head Start*, o programa de educação compensatória em larga escala que hoje atende principalmente crianças de 3 a 4 anos de idade, e que foi elaborado para solucionar as deficiências que crianças carentes enfrentam ao ingressar no ensino fundamental. Estudos sobre esse programa constataram que a participação traz benefícios no curto prazo para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança, mas esses impactos positivos vão desaparecendo até por volta da terceira série do ensino fundamental.[5,6,8,9] Há discussões para determinar se essa perda é um problema do programa ou está relacionada com a baixa qualidade das escolas frequentadas por essas crianças quando deixam o programa.

Por outro lado, sabe-se muito pouco sobre os efeitos dos programas de educação infantil típicos frequentados pela maioria das crianças nos Estados Unidos e em outros países de língua inglesa.

Em geral, esses programas são mais diversificados – em termos da orientação para o ingresso no ensino fundamental e em relação às crianças atendidas –, e

apresentam qualidade e custos mais baixos do que os programas-modelo do *Head Start*. Diversos estudos desses programas demonstraram benefícios positivos e produziram resultados importantes em termos de preparação para o ingresso no ensino fundamental. Em muitos casos, os ganhos cognitivos durante a primeira infância foram sustentados ao longo das primeiras séries do ensino fundamental.

Resultados de pesquisas recentes

Magnusson, Ruhm e Waldfogel (2004)10 analisam a prontidão escolar utilizando dados do *Early Childhood Longitudinal Study–Kindergarten Class of 1998-99* (ECLS-K) (Estudo Longitudinal sobre a Primeira Infância – Turma de pré-escola de 1998-99) – uma amostra nacional ampla e representativa de crianças que ingressaram nesse nível educacional no segundo semestre de 1998. A constatação geral é que as crianças que frequentaram programas de educação na primeira infância, que antecedem a pré-escola, ingressaram no ensino fundamental com melhor prontidão para aprender, e apresentaram melhor desempenho em matemática e leitura nessa nova etapa da educação. Além disso, foi constatado que as crianças menos favorecidas registraram ganhos cognitivos mais duradouros.

Outros estudos realizados nos Estados Unidos que constataram resultados positivos de prontidão escolar incluem: o estudo *Chicago Child Care* (Cuidados Infantis de Chicago); o estudo *Cost, Quality and Child Outcomes* (Custo, Qualidade e Resultados para a Criança); *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) *Study of Early Childcare* (Estudo do Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano sobre Cuidados na Primeira Infância); o estudo do *Southern Regional Education Board* (SREB) (Conselho Educacional da Região Sul); e um estudo de um programa universal de educação infantil realizado em Tulsa, Oklahoma, cujos resultados mostraram que, independentemente de raça, etnia e/ou renda familiar, as crianças que participaram do programa demonstraram melhor nível de prontidão escolar em comparação com um grupo semelhante de crianças que não participaram da iniciativa.[1]

Diversos estudos internacionais chegaram às mesmas conclusões, inclusive os estudos longitudinais da Suécia,[12,13] um estudo longitudinal da Nova Zelândia – *Competent Children's Project* (Projeto da Criança Competente) – e um estudo britânico mais recente – *Effective*

Provision of Pre-School – EPPE (Provimento Eficaz de Educação Infantil)[c]. O estudo da Nova Zelândia constatou que as habilidades sociais, de letramento e de matemática estavam preservadas mesmo aos 20 anos de idade.

Implicações

A pesquisa sobre programas de ECPI resultou em seis lições evidentes e que podem ser generalizadas internacionalmente:

Em primeiro lugar, ampliar o acesso a programas de ECPI para crianças entre 3 e 4 anos de idade é uma política fundamental para melhorar o bem-estar da criança, em termos gerais, e sua prontidão escolar, em particular. Pesquisas comprovaram que a educação infantil pode melhorar significativamente a prontidão escolar e o desempenho no ensino fundamental, assim como o desenvolvimento integral da criança. Crianças que participam de programas de educação infantil tendem a apresentar melhor nível de habilidades verbais, de linguagem e aritmética, e escores consistentemente mais altos em leitura. Mostram-se mais interessadas na escola quando chegam ao ensino fundamental: têm maior motivação para aprender, frequentar a escola e completar tarefas, e são mais propensas ao sucesso escolar a longo prazo. Na Dinamarca, na França, na Itália e na Suécia os programas universais de educação infantil desenvolvidos são exemplares, e são frequentados por quase todas as crianças de 3 a 4 anos de idade.

Em segundo lugar, há um conjunto crescente de evidências indicando que a qualidade pode fazer diferença, embora o debate sobre a definição de qualidade não esteja encerrado. Crianças que frequentam programas de ECPI de boa qualidade (definidos por uma boa relação crianças/equipe, grupos pequenos e equipes altamente qualificadas/capacitadas) têm maior probabilidade de demonstrar maiores habilidades cognitivas e de linguagem, ao passo que aquelas que participam de programas de qualidade inferior são mais propensas a apresentar dificuldades em habilidades sociais, comportamentais e de linguagem.[14] Além disso, os benefícios de modalidades de ECPI intensivas e adequadamente elaboradas – ou seja, que são sensíveis às necessidades da criança e utilizam boas práticas pedagógicas – têm menor probabilidade de desaparecer do que os benefícios de programas elaborados apenas com objetivos de custódia.

Em terceiro lugar, crianças menos favorecidas obtêm maiores benefícios de uma experiência de educação infantil de boa qualidade do que crianças de famílias mais abastadas. A frequência a programas de educação infantil pode reduzir as diferenças de desempenho educacional

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

enfrentadas pelas crianças menos favorecidas

Em quarto lugar, há uma nova tendência voltada à integração de serviços de educação e cuidados em um único sistema – uma integração que pouco a pouco vem sendo incorporada ao sistema educacional –, que constitui um desenvolvimento que pode resultar em maior apoio público e em programas de melhor qualidade. Suécia, Nova Zelândia, Espanha, Escócia e Reino Unido já implementaram esse sistema.

Em quinto lugar, oferecer programas de educação infantil em período integral, em vez de período parcial, pode gerar resultados mais positivos.[15] Os programas escandinavos cobrem toda a jornada de trabalho, e os programas franceses de educação infantil cobrem um dia escolar longo, com atividades oferecidas após esse período.[16]

Em sexto lugar, há uma necessidade crescente de maior atenção a políticas educacionais e programas destinados a pais de crianças menores de 3 anos de idade, principalmente em relação às políticas de licença parental. Os Estados Unidos oferecem licenças- maternidade e licenças parentais, previstas em lei, que variam de seis meses a três anos e no Canadá essa licença é de um ano.

Conclusões

A promoção da prontidão escolar surgiu como um fator cada vez mais importante em relação a iniciativas de políticas educacionais e programas de ECPI, complementando a influência das altas taxas de participação de mulheres com crianças pequenas na força de trabalho, tendo por objetivo aumentar o capital humano. Consequentemente, os países vêm ampliando progressivamente a oferta de vagas em programas de ECPI, principalmente para crianças de 3 e 4 anos de idade (a cobertura é quase universal na educação infantil ou para o ano que antecede o ingresso na educação compulsória), e começam a dar maior atenção a crianças menores de 3 anos de idade.

Um novo relatório publicado pela UNESCO (2006)[17] destaca que, apesar de benefícios amplamente documentados em relação a todos os aspectos de desenvolvimento e do bem-estar da criança, programas de ECPI ainda são, em muitas partes do mundo, o “elo esquecido na cadeia educacional”, mesmo para crianças entre 3 e 4 anos de idade. É particularmente importante observar que aproximadamente 50% dos países do mundo não possuem políticas de

educação e cuidados na primeira infância para crianças menores de 3 anos de idade.

A Comissão Européia adotou uma posição explícita em relação ao acesso. No encontro de cúpula de Barcelona, em 2002, foram estabelecidas metas explícitas em relação a arranjos de ECPI. A comissão concorda que “Os estados membros devem remover os obstáculos à participação da mulher na força de trabalho e, levando em consideração a demanda por creches, e em concordância com padrões nacionais de provimento, devem empenhar-se para, até 2010, oferecer atendimento de educação e de cuidados para, no mínimo, 90% das crianças entre 3 anos de idade e a idade escolar compulsória e para, no mínimo, 33% das crianças menores de 3 anos de idade.”18 Esse objetivo para crianças de 3, 4 e 5 anos de idade já foi alcançado por cerca de 50% dos 25 países da União Europeia, principalmente países escandinavos, Bélgica, França e Itália. Reino Unido e Holanda também se aproximam desse objetivo. Esse objetivo também pode ser atingido nos casos em que a cobertura para crianças menores de 3 anos de idade abrange licença-maternidade e licença parental remuneradas, com garantia de permanência no emprego, além da prestação de serviços.

Referências

1. Brown J. *The Link Between Early Learning and Care and School Readiness*. Seattle, WA: Economic Opportunity Institute; 2002.
2. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S, eds.. *Reconsidering Children's Early Learning and Development: Toward Shared Beliefs and Vocabulary* . Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
3. Barnett WS, Hustedt JT. Preschool: The most important grade. *Education Leadership* 2003;60(7):54-57.
4. Currie J. *What We Know about Early Childhood Interventions*. Chicago, IL: Joint Center for Poverty Research, University of Chicago; 2000. Policy Brief 2(10)
5. Currie J. Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives* 2001; 15(2):213-238.
6. Barnett WS. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children* 1995;5(3):25-50.
7. Brooks-Gunn J. Do you believe in magic?: What we can expect from early childhood intervention programs. *Social Policy Report* 2003;17(1):3-14. Recuperado em fevereiro 24, 2009 de: http://www.srcd.org/Documents/Publications/SPR/spr17-1.pdf.
8. Karoly LA, Greenwood PW, Everingham SS, Hoube J, Kilburn MR, Rydell CP, Sanders M, Chiesa J. *Investing in Our Children: What We Know and Don’t Know abut the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions* . Santa Monica, CA: Rand; 1998.
9. Currie J, Thomas D. Does Head Start Make a Difference?. *American Economic Review* 1995;85(3):341-364.
10. Magnusson KA, Ruhm CJ, Waldfogel J. *Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance?* Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research; 2004. NBER Working Paper No. 10452.

11. Gormley WT jr., Gayer T, Phillips D, Dawson B. The effects of universal pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology* 2004;41(6):872-884.

12. Andersson BE. Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development* 1992;63(1):20-36.

13. Hwang CP, Broberg AG.The historical and social context of child care in Sweden. In: Lamb ME, Sternberg KJ, Broberg, AG, Hwang CP, eds. *Child Care in Context. Cross-Cultural Perspectives* . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum ; 1992: 27-54.

14. Vandell DL, Wolfe B. *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to be Improved?* Madison, WI: Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin; 2000. Special Report no. 78.

15. Herry Y, Maltais C, Thompson K. Effects of a full-day preschool program on 4-year-old children. *Early Childhood Research and Practice* 2007;9(2). Recuperado em fevereiro 24, 2009 de: http://ecrp.uiuc.edu/v9n2/herry.html.

16. Columbia University. Clearinghouse on International Developments in Child and Family Policies Website. Recuperado em fevereiro 24, 2009 de: http://www.childpolicyintl.org.

17. UNESCO. *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. Paris, France: UNESCO; 2006. EFA Global Monitoring Report 2007.

18. Plantenga J, Siegel M. European Childcare Strategies. Paper presented at: Childcare in a Changing World; October 21-23 2004; Groningen, The Netherlands. Recuperado em fevereiro 24, 2009 de: http://www.childcareinachangingworld.nl/downloads/position_paper_part1.pdf.

Notas:

[a]Nos Estados Unidos Kindergarten é o ano que antecede o início da escolarização compulsória. É universal, gratuito e opcional, e é frequentado por quase todas as crianças de 5 anos de idade. É considerado como um ano de transição, antes do inicio da escolarização formal.

[a]No Brasil, a LDBEN classifica como “pré-escola” a etapa equivalente ao Kindergarten. É uma das etapas da educação infantil, e atende crianças de 4 e 5 anos de idade. Do nascimento até essa idade, a educação infantil inclui programas de educação e cuidados na primeira infância – ECPI, na forma de creches e instituições similares.

[b]Em julho de 1990, foi criado um organismo intergovernamental e bipartidário de funcionários estatais e federais para avaliar e relatar os progressos estaduais e nacionais relacionados à realização dos objetivos nacionais de educação.

[c] Um importante estudo longitudinal de larga escala – Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project e Effective Pre-School and Primary Education 3-11 (EPPE–3-11) está sendo realizado atualmente no Reino Unido, financiado pelo UK Department of Education and Skills (Departamento de Educação e Habilidades). As constatações são semelhantes àquelas do estudo norte-americano mencionado.

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

O papel de programas de intervenção na educação na primeira infância quanto ao apoio à criança nas transições bem-sucedidas para o ensino fundamental

Nicholas Zill, PhD., Gary Resnick, PhD.

Child and Family Studies, Westat, EUA

Fevereiro 2005

Introdução

A transição entre a primeira infância e o ensino fundamental é amplamente considerada como um período crucial do desenvolvimento da criança. Programas de educação para a primeira infância constituem intervenções valiosas para ajudar a criança a desenvolver habilidades adequadas de prontidão escolar, com vistas a facilitar a transição para a escolarização formal. Alguns desses programas são direcionados a crianças menos favorecidas, ao passo que outros são oferecidos a todas as crianças. Há questões importantes relativas aos benefícios desses programas para apoiar a transição da criança para a escolarização formal, e ao nível de qualidade necessário para produzir esses benefícios.

Do que se trata

Muitos especialistas em leitura acreditam que habilidades iniciais em leitura e escrita são precursores essenciais para o sucesso posterior da aprendizagem da leitura; e que ser um leitor fluente é fundamental para a realização acadêmica no ensino fundamental e nos níveis seguintes da educação. Atualmente, antes de ingressar na pré-escola, a maioria das crianças já teve pelo menos uma experiência em grupo em um ambiente de cuidados fora de casa, que pode variar de contextos de sala de aula baseados em instituições, tanto em período integral como em meio período, a creches em ambientes familiares.[2,3] Alguns programas são fornecidos a todas as crianças em estados ou municípios, ao passo que outros são direcionados a crianças carentes e suas famílias. As variações nas habilidades de alfabetização emergentes das crianças ao ingressar na pré-escola podem estar relacionadas aos tipos de programa que vivenciaram anteriormente. O ambiente de aprendizagem para a primeira infância baseado em uma instituição pode favorecer o desenvolvimento de todas as crianças, mas principalmente aquelas

provenientes de ambientes familiares de mais alto risco.[4]

Problemas

A prontidão escolar é um fenômeno multifacetado que compreende o desenvolvimento nas áreas física/de saúde, social e emocional, assim como a aquisição de linguagem, alfabetização e cognição.[5] Novas perspectivas sobre a prontidão escolar reconhecem que as escolas devem também estar prontas para atender às necessidades variadas das crianças e de suas famílias.[6] Na última década, diversas tendências demográficas podem responder pela proliferação de programas de educação na primeira infância, principalmente aqueles voltados a famílias de baixa renda. Atualmente, é maior o número de famílias que vivem em condições de pobreza ou abaixo da linha da pobreza, que provêm de grupos minoritários e com menor possibilidade de constituir lares biparentais. Há evidências substanciais indicando que famílias de baixa renda oferecem menos estimulação intelectual a seus filhos, em comparação com famílias de mais alta renda.[6,7]

Contexto de pesquisa

A maioria dos estudos utiliza estruturas longitudinais nas quais as amostras de crianças são acompanhadas desde a primeira infância até o primeiro ou segundo ano do ensino fundamental. Para ajudar a fazer distinção entre os efeitos de programas de educação na primeira infância e o desenvolvimento normal de habilidades que surgem com a maturidade da criança, alguns estudos separam crianças aleatoriamente para participar em um programa de educação infantil, e outras para um grupo de controle que não participa do programa. Esse procedimento compensa possíveis desvios que possam ser introduzidos quando a participação no programa é deixada inteiramente por conta dos pais ou dos administradores do programa. Famílias que optam pela participação de suas crianças em um tipo de programa de educação infantil geralmente apresentam diferenças importantes em relação às famílias que selecionam outros tipos de programa, ou que não incluem seus filhos em nenhum programa. Os fatores relacionados à seleção de um programa de educação infantil pelos pais podem influenciar os resultados apresentados pela criança. Além da falta de controles adequados para os fatores de seleção, muitos estudos não incluem uma amostra representativa de pais, reduzindo, dessa forma, a generalização dos resultados. Por fim, os estudos analisam fundamentalmente o papel dos programas de educação infantil baseados em instituições, mas não incluem de forma adequada outras formas de cuidados não parentais, tais como cuidados familiares às crianças.

Para a maioria dos estudos, os resultados estão baseados em avaliações diretas da criança antes do seu ingresso no programa e, a seguir, quando sai do programa ou a intervalos regulares, ao utilizar grupos de crianças da mesma idade. O acompanhamento inclui avaliação das mesmas crianças no momento do ingresso na pré-escola ou por volta do terceiro mês de seu primeiro ano no programa. A maioria das avaliações da criança consiste de diversos testes de habilidades verbais, quantitativas ou psicomotoras que podem ser comparadas aos escores obtidos por populações mais amplas de crianças, ou com base em critérios que estabelecem o que as crianças devem saber em diferentes idades. É conveniente que os testes tenham critérios sólidos de medição, que sejam facilmente administrados e avaliados, e que tenham sido utilizados em estudos em larga escala realizados anteriormente.

Ao comparar estudos de pesquisas, alguns aspectos importantes devem ser considerados: se são dispendiosos, pouco abrangentes, direcionados a pesquisas e a esforços de demonstração, ou se as avaliações envolvem programas em larga escala, que contam com financiamento governamental e incluem programas baseados na comunidade. Muitos dos efeitos conhecidos dos programas de educação na primeira infância podem ser atribuídos à intensidade e ao controle disponível em programas-modelo. Nos poucos estudos a longo prazo que compararam programas-modelo com programas públicos em larga escala, constatou-se que os primeiros foram mais eficazes.[8]

Questões-chave de pesquisa

A questão-chave mais importante é saber se programas de educação na primeira infância são eficazes na preparação da criança para o ingresso na etapa seguinte de escolarização. Outras questões relacionadas, mas também relevantes, incluem a qualidade dos programas de educação infantil e sua contribuição para a prontidão escolar, os fatores que fazem diferença na elaboração de um programa de alta qualidade, e os principais ingredientes da qualidade como, por exemplo, os currículos. Alguns currículos dão maior ênfase a atividades instrucionais – tais como o ensino de letras e de números –, ao passo que outros promovem atividades mais direcionadas a brincadeiras e à aprendizagem por meio de descobertas. Outros ainda dão ênfase à linguagem como um todo e a ambientes ricos em linguagem. Por fim, ainda não são totalmente conhecidos os mecanismos subjacentes por meio dos quais a participação das crianças no programa está associada a melhores resultados, embora haja fortes evidências do papel desempenhado por instrução direta, experiências de socialização e maior envolvimento dos pais na educação de seus filhos.

Os benefícios de programas de educação na primeira infância para crianças em vulnerabilidade social foram relatados em estudos do programa norte-americano *Head Start*, que é elaborado para aproximar essas crianças de seus colegas de classe média no momento que ingressam no sistema educacional. Embora estudos tenham constatado que o *Head Start* produziu ganhos imediatos e significativos em relação ao desenvolvimento cognitivo, comportamento social, motivação para aprender e condições de saúde, alguns ganhos aparentemente diminuem ao longo do tempo. No entanto, a validade do efeito de "diminuição" foi questionada devido à inconsistência dos métodos de pesquisa – por exemplo, a perda seletiva de escores de testes para crianças do grupo de comparação que repetiram o ano letivo.[8]

Resultados de pesquisas recentes

De um modo geral, programas de alta qualidade, mais intensivos e baseados em instituições escolares, apresentaram efeitos mais fortes e consistentes.[8.9] Experimentos casualizados e controlados de programas de alta qualidade produziram benefícios significativos para as crianças que, muitas vezes, perduram até a adolescência e a idade adulta.[10,11] Há um conjunto significativo de pesquisas que indicam a importância da instrução inicial intensiva de linguagem e alfabetização, em um ambiente rico em termos de linguagem, que abrangem áreas de desenvolvimento e enfatizam o vocabulário expressivo e receptivo, alfabetização e operações com números.[12] Aparentemente, programas de educação na primeira infância que também oferecem serviços de apoio às famílias melhoram os resultados para a criança e sua família.[13.14] No entanto, não há indícios de que um modelo único de currículo ou de filosofia se destaque como o protótipo mais bem-sucedido de intervenções para a primeira infância.[15]

Alguns estudos que incluíram medidas de desenvolvimento social relataram que, em ambientes de educação infantil de alta qualidade, as crianças mostraram níveis mais altos de envolvimento com seus colegas, relacionamentos positivos com professores, envolvimento mais frequente em brincadeiras de "faz de conta" e apego seguro.[16] Outras pesquisas mostraram que o Head Start produziu ganhos positivos imediatos em relação a comportamento social e motivação para aprender[17,18,] assim como desenvolvimento de habilidades sociais e redução de comportamentos hiperativos.[26]

A contribuição da qualidade das salas de aula de educação na primeira infância para elevar a prontidão escolar da criança é significativa, mas relativamente modesta.[19] A alta qualidade de ambientes comunitários de educação infantil tem sido relacionada a melhores resultados da

criança, a curto prazo, após controle de fatores de background infantil e da família.[2,20,21,22] Foram relatadas também algumas exceções notáveis, em que a qualidade não foi relacionada aos resultados de desenvolvimento da criança,[23] mas essa constatação talvez seja decorrente do tamanho reduzido das amostras de salas de aula ou de uma diversidade relativamente restrita quanto à qualidade das instituições analisadas, ou ambos os fatores.[24] Recentemente, surgiram evidências promissoras de que, apesar de alguns resultados imediatos sejam modestos em termos de qualidade, há efeitos de longo prazo que perduram até o segundo ano do ensino fundamental, e que esses efeitos são mais consistentes para crianças provenientes de famílias mais vulneráveis.[24]

Resultados da *Head Start Family and Child Experiences Survey* – FACES – (Pesquisa sobre Experiências de Família e Crianças no programa *Head Start*) revelam que crianças provenientes de famílias mais vulneráveis realmente obtêm benefícios do programa *Head Start*, e que, em termos gerais, a qualidade desses programas é mais alta do que a de outros programas de educação infantil oferecidos em instituições.[25,26] Embora obtenham ganhos, principalmente em relação a vocabulário e habilidades iniciais de escrita, as crianças do *Head Start* não alcançam o nível de seus colegas, em termos nacionais, quando saem do programa. Salários mais altos para os professores, utilização de um currículo integrado e adequado ao desenvolvimento da criança – como o *High/Scope* – melhor qualificação educacional dos professores e jornada em período integral foram fatores associados a esses ganhos.[26]

Em geral, a maioria dos estudos que analisaram a idade de ingresso (3 anos em comparação com 4 anos de idade) e a duração do programa (um ano em comparação com dois anos de participação) constata que iniciar um programa de intervenção mais cedo é melhor para a criança, e que aquelas que são expostas por mais tempo à intervenção também apresentam melhores resultados.[27] Embora um estudo recente não tenha relatado efeitos em um ou dois anos em relação aos resultados de leitura e de matemática do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental,[28] resultados recentes de uma amostra de probabilidade nacional de crianças do *Head Start* revelou que aquelas que passaram dois anos no programa obtiveram maiores ganhos e escores mais altos no momento da conclusão desta etapa, se comparados com aqueles que passaram apenas um ano no programa.[29]

Conclusões

De um modo geral, programas-modelo de demonstração e estudos em larga escala apresentam evidências suficientes para sugerir que a educação na primeira infância pode ajudar a criança a ingressar no ensino fundamental pronta para aprender. Embora estudos de programas-modelo mostrem efeitos mais significativos do que programas em larga escala financiados com recursos públicos, ainda há evidências de que esses últimos são benéficos, principalmente para crianças de famílias menos favorecidas. No entanto, programas de educação na primeira infância incentivam também as conquistas educacionais de crianças de famílias mais abastadas. As evidências apoiam também a importância da qualidade dos programas de educação na primeira infância, a utilização de professores mais qualificados, e programas em período integral, nos quais as crianças ingressam com muito pouca idade e dos quais participam por mais tempo. Por fim, os pontos fortes e fracos da metodologia dos estudos em relação ao formato de pesquisas, amostragem e medições muitas vezes estão relacionados à consistência das constatações relatadas.

Implicações

Tendo em vista a maior participação de todas as famílias em programas de educação na primeira infância – semelhante ao movimento das famílias em direção à maior utilização da pré-escola, registrado há uma década –, aparentemente esse novo movimento “colocou todas as crianças no mesmo barco” – ou seja, são beneficiadas tanto crianças de famílias mais abastadas como aquelas de famílias menos favorecidas. Apesar do aumento considerável dos investimentos em programas de pré-escola, ainda há diferenças nos desempenhos educacionais alcançados entre crianças de famílias abastadas e aquelas menos favorecidas. Embora os benefícios dos programas de educação na primeira infância possam ultrapassar os anos iniciais do ensino fundamental, a obtenção de resultados similares exige que os programas ofereçam alta qualidade e focalizem atividades didáticas, tais como o ensino de letras e números, favorecendo, ao mesmo tempo, atividades de aprendizagem orientadas por brincadeiras e descobertas, em um ambiente rico em termos de linguagem e de apoio emocional. Os esforços para melhorar programas de educação na primeira infância devem estimular a utilização de um currículo integrado, promovendo a qualidade por meio da complementação dos recursos para programas que apresentam qualidade inferior, e aprimorando a formação e as qualificações dos professores.

Références

1. Pianta RC, Rimm-Kauffman SE, Cox MJ. Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The transition to kindergarten*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 1999:3-12.

2. Zill N, Collins M, West J, Hausken EG. *Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, National Household Education Survey; 1995. NCES 95-280. Recuperado em março 15, 2005 de: http://nces.ed.gov/pubs95/95280.pdf.
3. Hofferth SL, Shauman KA, Henke RR, West J. *Characteristics of children's early care and education programs: Data from the 1995 National Household Education Survey.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics; 1998. NCES 98-128. Recuperado em março 15, 2005 de: http://nces.ed.gov/pubs98/98128.pdf.
4. NICHD Early Child Care Research Network (ECCRN). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 2000;71(4);960-980.
5. Goal One Technical Planning Group. The Goal One Technical Planning Subgroup report on school readiness. In: National Education Goals Panel, ed. *Potential strategies for long-term indicator development: Reports of the technical planning subgroups*. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1991:1-18. Report no. 91-0.
6. Zill N, Moore KA, Smith EW, Stief T, Coiro MJ. The life circumstances and development of children in welfare families: A profile based on national survey data. In: Chase-Lansdale PL, Brooks-Gunn J, eds. *Escape from poverty: What makes a difference for poor children?* New York, NY: Cambridge University Press; 1995:38-59.
7. Dickinson DK, Tabors PO, eds. *Beginning literacy with language:Young children learning at home and school*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 2001.
8. Barnett WS. Long-term effects on cognitive development and school success. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:11-44.
9. Burchinal MR, Roberts JE, Nabors LA, Bryant DM. Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development* 1996;67(2):606-620.
10. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.
11. Schweinhart LJ, Barnes HV, Weikart DP. *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, Mich: High/Scope Press; 1993.
12. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Child development and emergent literacy. *Child Development* 1998;69(3):848-872.
13. Seitz, V. Intervention programs for impoverished children: A comparison of educational and family support models. In: Vasta R, ed. *Annals of Child Development: A research annual*. Vol. 7. Philadelphia, Pa: Jessica Kingsley Publishers; 1990:73-103.
14. Halpern R. Community-based early intervention. In: Meisels SJ, Shonkoff JP, eds. *Handbook of early childhood intervention*. New York, NY: Cambridge University Press; 1990:469-498.
15. Reynolds AJ, Mann E, Meidel W, Smokowski P. The state of early child intervention: Effectiveness, myths and realities, new directions. *Focus* 1997;19(1):5-11.
16. Howes C, Phillips DA, Whitebook M. Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based care. *Child Development* 1992;63(2):449-460.
17. Love J, Ryer P, Faddis B. *Caring environments: Program quality in California's publicly funded child development programs*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation; 1992.
18. McKey RH, Condelli L, Ganson H, Barrett BJ, McConkey C, Plantz MC. *The impact of Head Start on children, families and communities. Final report of the Head Start evaluation, synthesis and utilization project*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services; 1985. (Contract No. 105-81-C-026).

19. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR. Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly* 1997;43(3):451-477.

20. Bryant DM, Burchinal M, Lau LB, Sparling JJ. Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):289-304.

21. Phillips D, McCartney K, Scarr S. Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology* 1987;23(4):537-543.

22. Whitebook M, Howes C, Phillips D. *Who Cares? Child care teachers and the quality of care in America: Final report of the National Child Care Staffing Study*. Berkerley, Calif: Child Care Employee Project; 1989. Recuperado em março 15, 2005 de: http://www.ccw.org/pubs/whocares.pdf.

23. Kontos S, Fiene R. Child care quality: Compliance with regulations and children's development: The Pennsylvania Study. In: Phillips DA, ed. *Quality in child care: What does research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1987:57-59.

24. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR, Clifford RM, Culkin ML, Howes C, Kagan SL, Yazejian N. The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development* 2001;72(5):1534-1553.

25. Zill N, Resnick G, Kim K, McKey RH, Clark C, Pai-Samant S, Connell D, Vaden-Kiernan M, O'Brien R, D'Elio MA. *Head Start FACES: Longitudinal findings on program performance. Third progress report*. Washington, DC: Administration on Children, Youth and Families, U.S. Department of Health and Human Services; 2001. Recuperado em março 15, 2005 de: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/perform_3rd_rpt/perform_3rd_rpt.pdf.

26. Zill N, Resnick G, Kim K, O'Donnell K, Sorongon A, McKey RH, Pai-Samant S, Clark C, O'Brien R, D'Elio MA. *Head Start FACES 2000: A whole child perspective on program performance*. Washington, DC: Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services; 2003. Recuperado em março 15, 2005 de: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/faces00_4thprogress/faces00_4thprogress.pdf.

27. White KR. Efficacy of early intervention. *Journal of Special Education* 1985-1986;19(4):401-416.

28. Reynolds AJ. One year of preschool intervention or two: Does it matter? *Early Childhood Research Quarterly* 1995;10(1):1-31.

29. Zill N, Resnick G. Emergent literacy of low-income children in Head Start: Relationships with child and family characteristics, program factors and classroom quality. In: Dickinson D, Neuman SB., eds. *Handbook of Early Literacy Research*. Vol. II; 2005. Guilford Press. Sous presse.

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

Serviços e programas que influenciam as transições escolares de crianças pequenas

Diane Early, PhD.

FPG Child Development Institute University of North Carolina at Chapel Hill,EUA

Julho 2004

Introdução e do que se trata

Gestores, formuladores de políticas educacionais e educadores consideram cada vez mais a prontidão escolar como um elemento fundamental na melhoria dos resultados do desempenho escolar de todas as crianças. Prontidão escolar inclui as habilidades escolares e sociais da criança ao ingressar na escola, e a expressão “escolas prontas” define a prontidão da instituição para prestar serviços educacionais a todas as crianças. Evidentemente, essa ênfase sobre escolas prontas diz respeito à atenção sobre serviços e programas implementados por escolas ou professores que influenciam as transições escolares de crianças pequenas. Love, Logue, Trudeau e Thayer[1] argumentam que “atividades e eventos – (além dos programas da educação infantil e do ensino fundamental) – que são elaborados para superar as descontinuidades que podem desorganizar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança” (p. 9) são ingredientes-chave para uma transição bem-sucedida. Embora experiências de alta qualidade anteriores ao início da escolarização e um programa de ensino fundamental de alta qualidade sejam essenciais para o sucesso da criança, é preciso dedicar alguma atenção também às descontinuidades entre os contextos.

Contexto de pesquisa

De acordo com Pianta, Cox, Taylor e Early,[2] escolas prontas devem apresentar três características: 1) ampliam seu alcance, estabelecendo vínculos com famílias, instituições de educação infantil e comunidades; 2) antecipam-se no tempo, estabelecendo relacionamentos antes do primeiro dia de escola; e 3) atuam com a devida intensidade. Com base nesta abordagem teórica, é preciso estabelecer uma relação harmoniosa entre a criança, o professor da pré-escola, o cuidador que atende a criança na creche, os colegas e os pais antes que a criança ingresse na pré-escola. Estabelecer esse sistema positivo de relacionamentos entre esses contextos sociais é essencial para transições bem-sucedidas.[3,4] Os relacionamentos servem como

recursos para as crianças quando ingressam no sistema escolar, o que permite uma comunicação clara, além de oferecer um sentido de familiaridade durante a transição e de facilitar as competências sociais.

Problemas e questões-chave de pesquisa

As questões-chave na área de transições escolares são distribuídas em três categorias principais: 1) Que tipos de serviço e programa são mais eficazes para auxiliar a criança nessa transição? 2) Que tipos de serviços e programas são utilizados no momento? e 3) De que maneira serviços e programas mais eficazes podem tornar-se norma? Dispomos de informações teóricas consistentes que orientam as opiniões sobre práticas de transição eficazes, porém há poucos dados associando práticas específicas aos resultados para a criança. Há uma base de pesquisas mais consistente para abordar a segunda e a terceira questões-chave.

Resultados de pesquisas recentes

Pesquisas recentes produziram informações sobre as práticas que os professores utilizam atualmente para melhorar as transições escolares, sobre os obstáculos que enfrentam para implementar práticas mais eficazes, e sobre os possíveis pontos de intervenção que visam aumentar a utilização de estratégias mais eficazes. Utilizando uma pesquisa abrangente representativa dos professores de pré-escola nos Estados Unidos, Pianta et al. (1999) constataram que, embora a maioria dos professores tenha relatado algumas práticas que visavam facilitar a transição das crianças para essa etapa da escolarização, as mais eficazes, de acordo com a base teórica – aquelas ao alcance da população alvo, antecipando-se no tempo e atuando com a devida intensidade – são relativamente raras. Práticas orientadas para grupos, que ocorrem após o início do ano escolar – por exemplo, atividades na instituição abertas a todos os interessados – foram relatadas com maior frequência, ao passo que práticas que envolvem contato individual com a criança e sua família, e aquelas que ocorrem antes do primeiro dia na escola foram pouco citadas. Além disso, Pianta et al. constataram que práticas individualizadas anteriores ao início da escolarização eram ainda menos comuns em escolas urbanas e naquelas situadas em áreas mais carentes e/ou com maior concentração de alunos provenientes de grupos minoritários.

Foram relatados diversos obstáculos à utilização de práticas de transição mais eficazes. As dificuldades mais citadas pelos professores para a implementação de práticas adicionais de

transição foram a pressão gerada por turmas grandes, listas de alunos que são geradas muito tarde, práticas que envolvem trabalhos de férias não remunerados, e a falta de um planejamento de transição no município.[5] De acordo com Early et al. (2001), quando professores enfrentam esses obstáculos, é difícil a implementação de práticas de transição satisfatórias, principalmente aquelas que ocorrem antes do inicio das atividades escolares. Atividades de transição realizadas antes do início do ano escolar exigem maior preparação por parte dos professores e das escolas – por exemplo, devem ser geradas as listas de alunos, devem ser identificados os endereços e telefones das famílias –, e demandam recursos adicionais para remunerar professores ou tempo de trabalho não remunerado que eles disponibilizam. Do mesmo modo, práticas que envolvem interação individualizada com a criança ou com a família exigem mais tempo e planejamento do que práticas que envolvem simultaneamente todas as crianças, o que é coerente com a constatação de que professores com turmas grandes tinham menor probabilidade de utilizar práticas de transição antes do início das atividades escolares, provavelmente devido à carga de trabalho associada com o tamanho da turma. Por fim, a comunicação e a coordenação entre ambientes de educação infantil – uma prática que poderia apoiar relacionamentos em andamento e reduzir descontinuidades – representam um desafio,

uma vez que exigem conhecimentos sobre os alunos novos e seu contexto de educação infantil, tempo e iniciativa por parte dos programas de educação infantil, assim como coordenação entre muitos programas diferentes.

Surpreendentemente, Early e colegas (2001) constataram as maiores diferenças entre grupos relativas à utilização de práticas de transição entre professores que receberam capacitação em transição e aqueles que não receberam. Os professores capacitados eram mais propensos a utilizar todos os tipos de práticas de transição, aparentemente valorizando de alguma forma a abordagem à transição a partir de perspectivas variadas. Iniciavam sua abordagem antes do começo do ano letivo, criando um período de transição mais longo. Empreendiam esforços para utilizar práticas individualizadas, assim como atividades para grupos. Incluíam o contexto de educação infantil da criança – utilizando informações fornecidas pelos responsáveis por essa etapa da educação e coordenando currículos e objetivos voltados para esse contexto. Poucos professores receberam esse tipo de capacitação, mas esses dados indicam que essa formação pode ser valiosa para estimular práticas de transição mais abrangentes.

Conclusões

A adaptação da criança as suas experiências escolares iniciais tem implicações a longo prazo no seu desenvolvimento cognitivo e social e na evasão no ensino médio.[6,7,8] Isto posto, a atenção está corretamente centrada na otimização das transições da criança para o ensino fundamental.

Transições satisfatórias para o ensino fundamental são mais estruturadas quando apoiadas por práticas individualizadas, e quando envolvem a criança, a família e o contexto da pré-escola antes do primeiro dia no ensino fundamental. Práticas que estabelecem e fomentam os relacionamentos entre atores importantes na vida da criança tendem a obter os maiores benefícios para ela. Infelizmente, as pesquisas atuais sobre o status de práticas de transição escolar mostram que essas estratégias que favorecem a transição não são amplamente utilizadas. Práticas de alta intensidade são as que consomem mais tempo e têm menor probabilidade de serem utilizadas por professores das séries iniciais do ensino fundamental. Barreiras administrativas e estruturais – como baixa remuneração de professores, turmas com muitas crianças e coordenação municipal precária – sugerem que as escolas talvez não estejam "prontas" para receber as crianças que vêm da pré-escola. É animador destacar que professores capacitados em transição escolar são mais propensos a utilizar todos os tipos de práticas de transição.

Não há dados disponíveis que associem práticas de transição específicas aos resultados obtidos pelas crianças, mas a sólida base teórica disponível nessa área permite recomendações úteis aos professores e às escolas em seu trabalho para melhorar essa transição para todas as crianças.

Implicações

Pesquisas atuais indicam diversas trajetórias para melhorar as transições escolares para crianças pequenas. Em primeiro lugar, as escolas devem focalizar o planejamento sistemático da transição em favor da criança. Tais planos devem ser coordenados, flexíveis e individualizados, e devem dedicar atenção especial à ajuda necessária para que crianças e famílias estabeleçam relacionamentos com as escolas e os colegas.

Em segundo lugar, as escolas e as comunidades devem dar atenção ao momento mais adequado, para garantir que o processo de transição tenha início bem antes do primeiro dia de atividades escolares. Mudanças no nível do sistema – tais como remuneração para professores que trabalham durante as férias de verão, geração antecipada de listas de alunos, turmas com menor número de crianças e realização de eventos na escola antes do primeiro dia de aula podem

ajudar a criar um processo de transição, e não um evento de transição.

Por fim, há evidências de que a capacitação de professores em práticas de transição leva à maior utilização de todos os tipos de práticas. Assim sendo, fornecer capacitação nos estágios educacionais e em serviço nessa área pode ajudar os professores a desenvolver planos para crianças e famílias que favoreçam o sucesso escolar nessa transição.

Références

1. Love JM, Logue ME, Trudeau JV, Thayer K. *Transitions to Kindergarten in American schools*. Portsmouth, NH: U.S. Department of Education; 1992. Contract No. LC 88089001.
2. Pianta RC, Cox MJ, Taylor L, Early D. Kindergarten teachers' practices related to transition into schools: Results of a national survey. *Elementary School Journal* 1999;100(1):71-86.
3. Kraft-Sayre ME, Pianta RC. *Enhancing the transition to kindergarten, Linking children, families and school*. Charlottesville, Va.: University of Virginia, National Center for Early Development and Learning; 2000.
4. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC. An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2000;21(5):491-511.
5. Early DM, Pianta RC, Taylor LC, Cox MJ. Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal* 2001;28(3):199-206.
6. Alexander KL, Entwisle DR. Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Child Development* 1988;53(2).
7. Alexander KL, Entwisle DR, Horsey, C.S. From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education* 1997;70(2):87-107.
8. Ensminger ME, Slusarcick AL. Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education* 1992;65(2):95-113.

©2003-2026 ABILIO | 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

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

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 investigação[2] 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, Raver[11] 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.

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

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·

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

Transição escolar. Comentários sobre Ladd e Stipek

Clancy Blair, PhD.

Pennsylvania State University, EUA

Junho 2003

Introdução

O trabalho teórico e empírico do Projeto *Pathways*, como destacado por Gary Ladd, apresenta muitos pontos fortes. O desenho longitudinal e a cuidadosa atenção dedicada às medições das múltiplas influências sobre o desempenho da criança no ambiente escolar estabelecem uma forte base metodológica para as constatações do Projeto, o que aumenta a confiança na obtenção de informações úteis e válidas sobre a transição escolar. De um modo geral, talvez a força do Projeto *Pathways* esteja no fato de enfocar explicitamente os relacionamentos e a perspectiva holística em relação ao sucesso escolar e ao decorrente desempenho da criança na escola. O Projeto ressalta claramente que apenas um ou dois indicadores de adaptação não fornecem informações completas sobre sucesso ou dificuldades da criança na transição escolar - o que é um ponto fundamental. Ao situar a criança dentro de seus contextos, o Projeto evita conclusões sobre *efeitos principais* em favor de análises teóricas significativas das características da criança em sala de aula, e dos efeitos da sala de aula sobre a criança na presença de diferentes características infantis.

Pesquisas e conclusões

A perspectiva longitudinal do Projeto permite analisar as associações de antecedentes/ consequências entre os primeiros aspectos da adaptação escolar e o posterior sucesso ou fracasso na escola. Essas associações são extremamente importantes ao fazer inferências sobre determinadas características da criança ou configurações de características. A perspectiva longitudinal permite também algumas estimativas em relação à estabilidade de determinadas características individuais associadas a risco de problemas de adaptação subsequentes. Por exemplo, altos níveis de comportamentos de internalização ou externalização podem predispor um indivíduo a riscos. Mas qual seria o nível de estabilidade desses comportamentos ao longo do tempo? Que características de crianças, famílias, salas de aula e escolas estão associadas com

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

estabilidade ou mudança? Essas são algumas questões importantes que foram ou serão tratadas por Ladd *et al.* em sua pesquisa. O elemento mais marcante nessa pesquisa é a presença das duas abordagens utilizadas para ilustrar as conclusões: abordagem orientada para variáveis e abordagem orientada para o indivíduo. Na abordagem orientada para variáveis, foi constatado o apoio para o modelo aditivo "criança por ambiente." Em outras palavras, tendências agressivas entre as crianças aumentam o risco de baixo nível de adaptação à escola na presença de rejeição crônica pelos colegas e adversidades. No entanto, a presença de relacionamentos persistentemente aprobativos com os colegas reduziu o risco de desajustamento associado a tendências agressivas entre as crianças. Essa constatação surgiu de uma análise orientada para o indivíduo, na qual foram utilizadas inúmeras variáveis que caracterizavam históricos de relacionamentos para classificar a criança agressiva quando apresentava relacionamentos persistentemente aprobativos ou adversos com seus colegas. Foi constatado que as crianças que melhor se ajustavam à escola eram aquelas com um balanço líquido de variáveis que favoreciam relações aprobativas.

Embora a pesquisa de Ladd seja bastante consistente em termos gerais, a base teórica ainda é limitada quanto ao seu foco nos relacionamentos e comportamentos sociais enquanto componentes importantes da adaptação à escola. Além disso, embora sua abordagem sobre o desempenho da criança seja útil e válida, não dispõe de uma formulação teórica e empírica sobre a forma como relacionamentos e desenvolvimento social estão relacionados com os desempenhos educacionais na escola. É quase como se, em uma reação a abordagens cognitivas mais tradicionais de adaptação à escola, os aspectos de atenção, memória e autorregulação cognitiva fossem excluídos da análise. No entanto, não há dúvida de que o foco nos relacionamentos deve abranger essas habilidades cognitivas, uma vez que a adaptação à escola deve ser mediada, até certo ponto, por elas.

Em resumo, a pesquisa de base realizada por Ladd fornece um foco propício à colocação de diversas questões sobre a interface entre cognição e emoção na transição da criança para o ensino fundamental. Sua pesquisa permanece firmemente fundamentada na explicação psicológica, estimulando, ao mesmo tempo, o exame de análises neurológicas e moleculares. Inclui também influências da escola e da comunidade, uma vez que as bases sociais para a adaptação escolar estão relacionadas com os aspectos cognitivos de participação e de desempenho escolar.[1] De fato, a influência de experiências precoces sobre adaptação escolar subsequente tende a ser crucial. No entanto, a abordagem proposta por Ladd *et al.* dá pouca

atenção aos quatro ou cinco primeiros anos de vida da criança que antecedem a transição para o ensino fundamental. Evidentemente, nenhum programa de pesquisa consegue ser completo. O trabalho de Ladd não é exceção, e deve ser complementado por informações extraídas da literatura sobre a experiência na primeira infância e sobre a ampla diversidade de funcionamentos sociais e cognitivos que as crianças levam para a escola.

Idade de ingresso no ensino fundamental. Comentário sobre Stipek

Introdução

Em contraposição à explicação de Ladd sobre o Projeto *Pathways*, a revisão de Stipek situa o debate sobre a transição para o ensino fundamental em uma pergunta-chave em torno da qual são incluídos múltiplos temas: com que idade as crianças estão preparadas para ingressar no ensino fundamental?

Pesquisas e conclusões

Ao rever a literatura relevante, Stipek torna claro que as atuais abordagens por amostras representativas para estabelecer a relação entre idade de ingresso no ensino fundamental, de um lado, e desempenho escolar, de outro, têm escopo limitado e produziram poucos resultados de interesse para permitir maior compreensão do sucesso ou das dificuldades da criança no momento da transição para esse nível educacional. No mínimo, a literatura sobre idade de ingresso no ensino fundamental produziu a constatação surpreendente de que a escola conduz ao crescimento cognitivo de áreas específicas. Esse resultado tem implicações consideráveis para a compreensão do desenvolvimento cognitivo e da relação entre escolarização e inteligência. No entanto, a principal limitação da revisão – e talvez da literatura sobre idade de ingresso, em geral – é a ausência de dados relativos ao efeito que a idade de ingresso pode ter sobre o desenvolvimento social da criança. Tendo em vista a clara demonstração de Ladd sobre a relação entre processos sociais e transição escolar, seria bastante significativo o efeito do ingresso precoce no ensino fundamental sobre essa transição por meio de processos de desenvolvimento social. No entanto, como provavelmente é o caso – e como esclarece Stipek –, a idade de ingresso de fato é um indicador pouco significativo em relação às variáveis relevantes para essa transição. Como observado pela autora em sua conclusão, as questões relevantes em relação à transição para o ensino fundamental referem-se a antecedentes e determinantes das habilidades e capacidades que irão favorecer o processo inicial de adaptação. Na verdade, as constatações

sobre idade de ingresso pouco têm a dizer sobre esse importante aspecto dessa transição.

A revisão sucinta realizada por Stipek da literatura sobre idade de ingresso no ensino fundamental identifica um ponto muito importante: a necessidade de se analisar o desenvolvimento de habilidades de pensamento de base antes do ingresso nesse nível de escolarização. No entanto, a revisão limita seu foco às implicações cognitivas da questão da idade de ingresso. Evidentemente, o fato de ser o mais novo ou o mais velho ao ingressar na pré-escola tem implicações para os relacionamentos com colegas e para as expectativas dos professores. Embora a literatura sobre idade de ingresso não tenha considerado essas áreas, existe um conjunto substancial de publicações sobre cada área que é relevante para a questão da idade de ingresso, e pertinente à análise do efeito da idade de ingresso sobre o sucesso escolar e a adaptação à escola.[2]

Pesquisas futuras devem incluir uma perspectiva longitudinal sobre a questão, assim como outras considerações contidas na literatura sobre o tema, que ressaltem pontos fortes e fracos da metodologia de estudos individuais. Essas pesquisas fundamentariam maior precisão na avaliação da utilidade limitada das constatações sobre idade de ingresso no momento de formular políticas relativas à adaptação da criança à escola.

Implicações para o desenvolvimento e perspectivas de políticas educacionais

As discussões dos autores em relação às implicações quanto às políticas educacionais oriundas do trabalho empírico que analisaram são muito apropriadas. Stipek está correta quando avalia que a idade de ingresso simplesmente não é útil para a formulação de políticas educacionais relacionadas à transição para o ensino fundamental. No entanto, embora a idade de ingresso não seja uma medida útil, a apresentação precoce à “escola” – ou seja, frequência a programas educacionais em creches – é, evidentemente, um preditor importante de adaptação às etapas educacionais subsequentes quando se trata de crianças em risco de fracasso escolar, o que constitui uma implicação fundamental para políticas educacionais, mencionada por Ladd e por Stipek em seus artigos.

Pesquisas sobre transição escolar e adaptação à escola são cada vez mais claras em relação a que aspectos do desempenho da criança são relevantes para transições bem-sucedidas. Habilidades sociais e de relacionamentos, assim como habilidades cognitivas básicas e capacidade de letramento, operações com números e capacidade metacognitiva são

características da infância sobre as quais são construídas transições bem-sucedidas. Portanto, as políticas educacionais devem ser direcionadas a reforçar as experiências da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental que se baseiam nesses aspectos de desempenho empiricamente validados. Os temas devem incluir capacitação de professores, provimento de serviços para famílias carentes e para crianças que vivem em circunstâncias menos favorecidas, e a criação de ambientes de cuidados consistentes que proporcionem à criança as bases sociais e cognitivas que favoreçam a transição escolar. Além disso, é necessário um sistema que garanta a qualidade e a utilidade desses serviços.

Pessoas interessadas em desenvolver e avaliar a eficácia e a eficiência de programas que promovem a transição escolar bem-sucedida enfrentarão o dilema considerável relativo à questão da implementação. Ao discutir as implicações de políticas educacionais de seu estudo, Ladd focaliza programas que devem ser implementados nos primeiros anos de transição. O autor faz inúmeras sugestões excelentes em relação aos meios pelos quais os ambientes que promovem transições bem-sucedidas devem ser estruturados. No entanto, está implícito em suas propostas o conhecimento de que, isoladamente, os serviços prestados apenas na educação infantil ou apenas durante as primeiras séries do ensino fundamental provavelmente não são suficientes para favorecer a transição para crianças em risco de fracasso escolar. Portanto, é necessário implantar serviços integrados para crianças que frequentam a educação infantil e o ensino fundamental, prestados por agências e sistemas de serviço em muitas comunidades suscetíveis de interações limitadas. Portanto, talvez a necessidade mais urgente em termos de formulação e implementação de políticas educacionais, revelada na revisão, seja coordenar os serviços oferecidos antes e depois da educação infantil, para maximizar o sucesso das crianças quando ingressam no ensino fundamental.

Références

1. Blair C. School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children’s functioning at school entry. *American Psychologist* 2002;57(2):111-127.
2. Hamre BK, Pianta RC. Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 2001;72(2): 625-638.

Transições escolares/prontidão escolar: um resultado do desenvolvimento na primeira infância. Comentários sobre Ladd e Stipek

Martha J. Cox, PhD.

Center for Developmental Science & University of North Carolina at Chapel Hill, EUA

Fevereiro 2004

Introdução

Na atual cultura ocidental, o período que vai dos 5 aos 7 anos de idade[a] representa um período culturalmente obrigatório, no qual a criança faz a transição de uma etapa vivida exclusivamente com a família, e talvez no ambiente restrito de uma creche/escola infantil, para passar parte significativa de seu tempo no contexto mais amplo e menos íntimo da escola pública.[1] Essa transição coloca um desafio para a criança e para a família, no sentido de que esse novo contexto normalmente demanda novos comportamentos e novas habilidades. Algumas crianças são capazes de fazer essa transição com sucesso: comportam-se habilmente com colegas, interagem adequadamente com professores nesses novos contextos sociais, e dão a impressão de estar bem-ajustadas, o que prediz sucesso ao longo do ensino fundamental.[2] Para outras, essa transição é mais difícil, e para compreendê-la, Ladd e Stipek discutem constatações de pesquisas relevantes. Ladd fornece informações detalhadas sobre pesquisas que realizou com seus colegas, e que são pertinentes para a compreensão dos processos que influenciam o processo de adaptação da criança ao ingressar na pré-escola, aos 5 anos de idade. Stipek resume pesquisas sobre idade de ingresso na escola como uma prática que apoia ou impede a adaptação da criança ao fazer a transição para a pré-escola.

Transições escolares/prontidão escolar: um resultado do desenvolvimento na primeira infância. Comentários sobre Ladd

Pesquisas e conclusões

Ao examinar as conclusões apresentadas por Ladd e Stipek, é importante considerar, em primeiro lugar, a qualidade do trabalho. Necessariamente, as conclusões de pesquisas inconsistentes devem causar menor impacto sobre práticas e políticas educacionais do que os

resultados obtidos por pesquisas marcadas pela excelência.

O trabalho de Ladd é marcado por excelência conceitual e metodológica. No nível conceitual, a consideração de múltiplos níveis de fatores que podem “ser negociados” na formação de diferentes trajetórias de progresso escolar para diferentes crianças leva nosso conhecimento para além dos modelos de “efeitos principais” de desenvolvimento que formam o conceito de cada influência como uma contribuição independente. O modelo limitado de efeitos principais caracteriza grande parte da pesquisa sobre adaptação inicial à escola. O modelo mais amplo utilizado por Ladd incorpora as perspectivas holísticas, contextuais, ecológicas e transacionais de desenvolvimentistas importantes como Magnusson, Bronfenbrenner e Sameroff. Fornece informações sobre os processos e as interações entre os fatores que levam a criança a apresentar dificuldades na escola ou, ao contrário, a ajustar-se suavemente ao novo contexto escolar.

Em termos metodológicos, o trabalho de Ladd também abre novos caminhos. A definição de sucesso na escola vai além de escores obtidos pela criança em testes que medem progressos escolares, e inclui uma conceituação mais abrangente de adaptação da criança. Portanto, uma criança é considerada bem-sucedida na escola quando desenvolve uma atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem; quando estabelece vínculos sociais aprobatórios com professores e colegas; quando vivencia emoções confortáveis e positivas, e não ansiedade ou solidão; quando participa e se envolve positivamente em sala de aula; e quando obtém sucesso e progride em termos escolares. Essa perspectiva mais ampla de sucesso escolar reconhece a criança de maneira integral, assim como a importância dos relacionamentos, de fatores relativos a atitudes cognitivas e emocionais, além de seu progresso escolar.

Concordo com as conclusões formuladas por Ladd, mas considero útil discuti-las à luz do conceito de continuidade do comportamento ou do risco. Ao compreender as trajetórias através das quais a criança pode apresentar dificuldades na escola, aparentemente predisposições comportamentais precoces de agressividade, ansiedade ou retraimento, essas a tornam mais propensa a ter dificuldades em estabelecer relacionamentos positivos com seus colegas. É possível obter maior compreensão das dificuldades de adaptação à escola quando esses fatores são considerados em conjunto – ou seja, é quando predisposições comportamentais mais problemáticas levam a dificuldades crônicas com colegas que as crianças mostram aumentos significativos no desajustamento psicológico e escolar ao longo dos primeiros anos de escolarização. Quando o risco inicial não se mantém no ambiente escolar – ou seja, a criança

consegue estabelecer relacionamentos positivos com seus colegas, apesar da predisposição comportamental inicial de agressividade ou de ansiedade-retraimento –, a criança não manifesta dificuldades de adaptação a longo prazo. Essa noção de continuidade de problemas no contexto escolar pode ser útil, uma vez que as escolas tendem a considerar a criança e a família como responsáveis pelo comportamento e pelo sucesso da criança, mas não levam em consideração de que forma esse contexto pode favorecer a manutenção do risco inicial ou em que medida consegue eliminá-lo.

Implicações

Essas considerações levam diretamente a implicações para políticas educacionais e serviços. O trabalho de Ladd tem implicações importantes para a criação de contextos escolares que mantenham ou não predisposições iniciais de comportamentos problemáticos e padrões de comportamento das crianças. As recomendações de Ladd para o enfrentamento desses problemas são sensíveis, mas enfocam apenas a melhoria dos relacionamentos diádicos entre as crianças. É muito provável que o contexto geral e o ambiente de sala de aula influenciem o tipo de interações que ocorrem entre crianças. Salas de aula que enfocam respeito e apoios mútuos tendem a criar os tipos de contexto em que a vitimização e a rejeição de crianças são menos prováveis. Além dos esforços para melhorar os relacionamentos entre pares de crianças, a qualidade geral do contexto de sala de aula também deve ser levada em consideração.

Idade de ingresso na escola. Comentário sobre Stipek

Pesquisas e conclusões

Quanto à revisão do artigo de Stipek, a autora leva em consideração os resultados de diversas pesquisas meticulosas sobre a idade da criança ao ingressar na escola. A revisão sugere que, considerada como variável isolada, a idade de ingresso não explica grande parte das diferenças no desempenho escolar da criança. Stipek sugere que pesquisas relacionadas à idade de ingresso não favorecem a formulação de políticas educacionais que tenham como foco a antecipação ou o retardamento do ingresso. Esta é mais uma demonstração da inconsistência de explicações baseadas em causa única para o processo de adaptação escolar. Segundo essas pesquisas fica evidente que crianças pequenas obtêm benefícios do contexto escolar e apresentam ganhos escolares, independentemente da idade de ingresso. Stipeck argumenta que a ênfase deve ser colocada sobre a construção de contextos de sala de aula que favoreçam ao máximo o

desenvolvimento de habilidades escolares e sociais da criança, com o entendimento de que crianças de todas as idades estão “prontas para aprender.” Essa recomendação é consistente com o trabalho de Ladd, que sugere que os progressos da criança nos planos escolar e social são importantes para sua adaptação à escola e que, portanto, as escolas devem considerar a adequação das salas de aula ao desenvolvimento escolar e social das crianças. Esses dois aspectos estão intimamente associados ao desenvolvimento, conforme demonstra o trabalho de Ladd.

Implicações

Duas implicações-chave surgem com esse trabalho. Em primeiro lugar, devemos interpretar de forma mais ampla o “sucesso” da criança em sala de aula. Uma vez que alguns aspectos do desenvolvimento estão intimamente vinculados ao conceito de “criança como um todo,” é essencial à compreensão dos aspectos sociais, emocionais, atitudinais e escolares no processo de adaptação da criança à escola. O trabalho de Ladd demonstra o poder dos relacionamentos sociais para impor trajetórias diferentes a crianças com dificuldades iniciais. Essas trajetórias estão associadas ao envolvimento e à ligação da criança com o ambiente escolar, em contraposição à manutenção de dificuldades comportamentais e à alienação frente às atividades escolares. Um foco limitado sobre habilidades escolares não considera os importantes progressos que a criança deve fazer ao adaptar-se à sala de aula. Em segundo lugar, o contexto da sala de aula é importante porque pode manter ou impedir os riscos iniciais. Pouca atenção é dedicada à qualidade do ambiente de sala de aula. Fica a cargo dos professores a construção desses ambientes da forma que lhes parece adequada. Tais ambientes devem ser construídos para atender às necessidades da criança na sala de aula.

Références

1. Barth JM, Parke RD. Parent-child relationship influences on children’s transition to school. *Merril-Palmer Quarterly* 1993;39(2):173-195.
2. Pianta RC, Rimm-Kaufman SE, Cox MJ. An ecological approach to kindergarten transition. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing; 1999:3-12.

Nota:

[a]NT: A organização dos programas que precedem o ensino fundamental varia nos diferentes países. No Brasil, é regida pela LDBEN, que determina que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. É oferecida em duas modalidades:

1. creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade;
2. pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Devido à discrepância entre as faixas etárias, e para facilitar a compreensão, neste artigo faremos referência a programas de educação infantil, ou programas para a primeira infância. Programas de “jardim de infância” correspondem à modalidade “pré-escola”.

Fontes: www.primeirainfância.org.br

Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Transição escolar e prontidão escolar: um resultado do desenvolvimento na primeira infância

Sara Rimm-Kaufman, PhD. & Lia Sandilos, PhD.

University of Virginia, EUA

Julho 2017, Éd. rév.

Introdução

A transição das crianças para o jardim de infância e suas habilidades ao entrar para a escola prognosticam o sucesso escolar de longo prazo.[1,2] Nos Estados Unidos, o objetivo principal das Metas 2000, estabelecidas pelo Painel Nacional de Metas para Educação, foi "garantir que todas as crianças ingressem no ensino fundamental prontas para aprender".[3] Quase duas décadas mais tarde, o sistema de educação infantil elementar dos EUA passou por um crescimento substancial em relação ao investimento, inclusão e desenvolvimento da mão de obra,[4,5] em um esforço para promover a prontidão das crianças. Mais recentemente, a Lei Every Student Succeeds (Todo aluno será bem-sucedido), de 2015, reenfatiza a importância da prontidão, solicitando aos estados que documentem as formas usadas pelos programas pré-escolares para cultivar as habilidades das crianças nos primeiros anos de vida. Países do mundo inteiro estão investindo na melhoria e expansão da educação da primeira infância, como evidenciado pelo aumento mundial de 16% da inclusão de crianças em programas pré-jardim de infância entre 1990 e 2014.[6]

Do que se trata

Não há um indicador único da prontidão para o jardim de infância.[7,8] A prontidão envolve uma variedade de habilidades e áreas de desenvolvimento. Atualmente, o Departamento da Educação dos EUA define as "áreas essenciais para a prontidão" como desenvolvimento da linguagem e da alfabetização, cognição e conhecimento geral (por exemplo, rudimentos da matemática, da ciência), abordagens ao aprendizado, bem-estar físico e desenvolvimento motor e socioemocional.[9]

Há pesquisas que sugerem que o desempenho escolar das crianças, especialmente o sucesso escolar, permanece notavelmente estável após os primeiros anos escolares.[10,11] Mais ainda, há evidências de que as intervenções têm mais probabilidade de serem bem-sucedidas nos primeiros anos escolares.[12] Devido a isso, os pesquisadores, elaboradores das políticas,

educadores e pais se debatem com o significado do que é “prontidão” das crianças para a escola.

Este breve relatório resume as evidências sobre a transição escolar e a prontidão escolar com o objetivo de apresentar definições dos pesquisadores sobre prontidão escolar, características da prontidão infantil, e prontidão como resultado de experiências na primeira infância.

Problemas

Crianças e suas famílias vivenciam uma grande descontinuidade na transição para a pré-escola. Essa mudança é perceptível, embora cerca de 80% das crianças norte-americanas já tenham recebido cuidados de forma regular de um cuidador que não era da família antes dessa transição.[13] Nos EUA, a mudança para as prioridades acadêmicas e o rigor intensificado apresentam desafios para a criança ao iniciar sua educação formal. A ênfase na responsabilização forçou um “currículo concentrado”, segundo o qual se espera que a criança apresente níveis mais altos de desempenho escolar desde a mais tenra idade. Atualmente, muitas salas de jardim de infância aumentaram o ensino de matemática e alfabetização dirigido pelo professor, oferecendo menos tempo dedicado a jogos ou atividades dirigidas.[14]

A transição para a pré-escola tornou-se uma questão cada vez mais visível, à medida que o governo federal e governos estaduais consideram os méritos de programas de educação infantil financiados com recursos federais. Uma pesquisa nacional dos EUA analisou a opinião dos professores sobre a transição escolar e descobriu que, com a transição do jardim de infância, quase metade das crianças se deparava com alguma dificuldade ao entrar na escola. Entre as dificuldades, os professores do jardim de infância citaram o problema em seguir instruções como sendo o mais prevalente.[15] Os esforços para melhorar a transição do jardim de infância necessitam utilizar recursos do lar, da escola, da vizinhança e da comunidade para preparar a criança para a escola.[16] Entre os esforços promissores, estão a expansão do acesso a programas pré-escolares de alta qualidade,[17] aumento das atividades de transição da pré-escola para o jardim de infância,[18] e o estabelecimento de conexões mais fortes entre os ambientes do lar e da escola.[19]

Além disso, as crianças que ingressam na pré-escola são diferentes daquelas da geração anterior: são provenientes de backgrounds cada vez mais diversificados em relação à raça, etnia, condições econômicas e de linguagem.[20] Por exemplo, nas pré-escolas do programa Head Start

dos EUA, 29% das crianças e famílias são afro-americanas, 38% se identificam como latinas e 29% falam outro idioma que não o inglês em casa.[21] Abordagens promissoras para auxiliar na transição para o jardim de infância precisam identificar e otimizar a completa diversidade dos pontos fortes da família.

Contexto de pesquisa

Os três principais conjuntos de trabalhos documentados na literatura especializada apresentam discussões sobre prontidão escolar. O primeiro é baseado em pesquisas de larga escala que analisam as opiniões dos interessados envolvidos – por exemplo, professores de educação infantil e pais – sobre sua percepção de prontidão escolar. O segundo conjunto de pesquisas analisa definições de prontidão escolar, levando em consideração a importância relativa de habilidades cognitivas, habilidades sociais e de autorregulação, e idade cronológica. O terceiro analisa a prontidão escolar e o desempenho escolar da criança nos primeiros anos de escolarização como uma função de experiências educacionais iniciais e de processos sociais vinculados às famílias.

Questões-chave de pesquisa

As questões-chave de pesquisa incluem: como professores e pais definem prontidão? Quais são os marcadores cognitivos, sociais, autorregulatórios e cronológicos da prontidão escolar? Que contextos no lar e em instituições de educação infantil estão associados à prontidão escolar?

Resultados de pesquisa

O que é prontidão: definições apresentadas por professores e pais

Estudos analisaram a definição de prontidão formulada por diferentes estudiosos envolvidos nos processos de transição da pré-escola. Uma pesquisa nacional com professores de pré-escola mostrou que os professores identificaram a criança “pronta” como aquela que é fisicamente saudável, bem tranquila e adequadamente alimentada; que é capaz de comunicar verbalmente suas necessidades, seus desejos e seus pensamentos; e que mostra curiosidade e entusiasmo ao abordar novas atividades. Surpreendentemente, os professores não deram importância a habilidades específicas relacionadas a operações com números e linguagem.[22] Outro estudo descobriu que os professores colocam uma ênfase maior nas habilidades autorregulatórias e interpessoais, ao invés da competência acadêmica.[23] Por outro lado, os pais normalmente definem prontidão em termos de capacidade escolar – como saber contar, identificar objetos pelo

nome, ou identificar letras.[24]

Prontidão escolar definida segundo marcadores cognitivos, sociais, autorregulatórios e cronológicos

A pesquisa sobre prontidão escolar está centrada nas relações entre marcadores cognitivos, sociais, autorregulatórios e cronológicos da prontidão. Foi demonstrado que os primeiros sinais de capacidade e maturidade cognitiva estão associados ao desempenho da criança no ensino fundamental, e por esse motivo essa abordagem altamente intuitiva para avaliar a prontidão é utilizada como indicativo de que a criança está preparada para o ambiente escolar.[25] O trabalho meta-analítico realizado mostra que a avaliação cognitiva na educação infantil prediz, em média, 25% da variância das avaliações cognitivas das séries iniciais da escolarização.[26] Dessa forma, esses indicadores cognitivos são importantes, mas existem outros fatores a serem levados em conta na maioria das variações nos resultados do ensino fundamental.

Diversas evidências apontam para o papel significativo da autorregulação e do funcionamento executivo.[27,28] Essas características têm uma base neurobiológica e fornecem a base para muitos comportamentos e habilidades necessários no jardim de infância.[29-31] As habilidades para acompanhar de forma seletiva, de exibir respostas sociais apropriadas e de permanecer envolvido em tarefas acadêmicas estão todas relacionadas a fatores que contribuem para e definem a prontidão escolar. De forma relacionada, as “abordagens para o aprendizado” das crianças, que incluem regulação emocional, atenção, persistência e atitude, dão suporte à sua habilidade de aproveitar as oportunidades de aprendizado na sala de aula e prognosticam o desempenho nos anos escolares posteriores.[32,33]

Outra pesquisa indica o vínculo entre as habilidades sociais da criança relacionadas com a aprendizagem e o desempenho escolar, por exemplo, as habilidades socioemocionais dos primeiros anos das crianças e seu ajustamento social (por exemplo, relacionamentos com pares, emoções positivas e comportamentos pró-sociais) estão associados aos resultados acadêmicos e ao envolvimento na sala de aula no jardim de infância.[34-36] De modo oposto, comportamentos problemáticos, como agressão ou retraimento, interferem no aprendizado na sala de aula.[37]

A idade da criança também é um marcador da prontidão escolar, uma vez que indica maturidade em termos cognitivos, sociais e autorregulatórios. As pesquisas sobre o efeito da idade levam a diferentes conclusões. Por exemplo, alguns estudos sugerem que, embora haja algumas

vantagens para crianças um pouco mais velhas no momento da transição para a pré-escola, esses efeitos desaparecem por volta da terceira série do ensino fundamental.[38,39] Outro estudo descobriu que um limite anterior em todo o estado para a entrada no jardim de infância (resultando em crianças mais velhas no jardim de infância, em média) estava vinculado a pontuações mais altas do estado na 4ª e 8ª séries.[40]

Quais são os antecedentes da "prontidão"?

Pesquisas demonstram que os atributos do ambiente de educação infantil frequentado pela criança contribuem diretamente para sua transição para o ensino fundamental e sua adaptação a esse nível educacional. Interações estimulantes e de apoio entre professor e aluno nas salas de aula da primeira infância podem reforçar a competência socioemocional e acadêmica dos estudantes.[41-44] Programas de educação infantil ou de cuidados na primeira infância de qualidade predizem facilidade de adaptação na pré-escola,[45] melhoram as competências pré-escolares, fortalecem habilidades sociais e autorregulatórias[46] e reduzem a probabilidade de resultados negativos, como repetência.[47] Melhor formação de cuidadores e baixa relação crianças/equipe também são fatores associados com competência cognitiva anterior ao ingresso no ensino fundamental.[48]

Além disso, pesquisas demonstram que as crianças que enfrentam adversidades na primeira infância, como crescer em lares de baixa renda ou sem recursos, podem ser as que mais se beneficiem com as experiências de alta qualidade nas salas de aula do ensino fundamental.[49,50]

Os processos familiares também influenciam as competências da criança ao ingressar no ensino fundamental. A qualidade dos relacionamentos entre pais e filhos, especificamente a sensibilidade e a estimulação parentais, tem uma correlação clara e frequentemente documentada com o sucesso escolar inicial.[51-55] A conduta dos pais em relação a seus filhos e à estimulação, os materiais e as rotinas que oferecem no ambiente de casa são aspectos-chave dos fatores familiares que têm efeitos substanciais sobre a adaptação da criança nos primeiros meses e anos do ensino fundamental.[56,57] Além disso, o envolvimento dos pais na escola, como a participação nas atividades escolares e comparecer a palestras dos professores, prognosticam benefícios precoces no desempenho.[58]

Conclusão

Evidências sugerem que a prontidão escolar é um fator importante para prever o sucesso escolar da criança, e que as caracterizações da prontidão escolar são multidimensionais. Professores e pais têm definições diferentes de prontidão escolar – os professores enfatizam a prontidão em aspectos sociais e autorregulatórios, ao passo que os pais enfatizam as habilidades acadêmicas básicas. Pesquisas sobre qual dessas definições está mais estreitamente associada ao sucesso escolar apontam para a estabilidade moderada de indicadores cognitivos de prontidão escolar, assim como a importância das capacidades da criança em outras áreas. Revelam que capacidades sociais e de autorregulação fornecem os fundamentos para o sucesso escolar e que, considerada isoladamente, a idade cronológica não é um indicador eficaz de prontidão escolar. Preditores iniciais de sucesso escolar indicam a contribuição de relacionamentos positivos com colegas e processos familiares sensíveis e estimulantes, e, em alguns aspectos, a qualidade do ambiente de cuidados infantis.

Implicações

Os programas elaborados para preparar a criança para a pré-escola devem se esforçar para incentivar as habilidades autorregulatórias, sociais e cognitivas.[59] Os pais e professores da primeira infância são contribuidores fundamentais para a prontidão das crianças.

A conscientização da multidimensionalidade da prontidão e da importância dos relacionamentos professor-criança na primeira infância é essencial para os profissionais. São necessárias práticas de transição para ajudar as famílias e as escolas a chegar a um acordo sobre a idade adequada para o ingresso no ensino fundamental, e a desenvolver expectativas coerentes para o período da pré-escola. Tendo em vista a grande diversidade das escolas nos Estados Unidos e o maior rigor escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, recursos adicionais alocados a essas práticas de transição podem beneficiar as crianças, principalmente aquelas em situação de risco quanto a dificuldades escolares no início da nova etapa educativa.

Referências

1. Magnuson KA, Ruhm C, Waldfogel J. Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review* 2007;26(1):33-51.
2. Sabol TJ, Pianta RC. Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development* 2012;83(1):282-99.
3. National Education Goals Panel. *National education goals report executive summary: Improving education through family-school-community partnership*s. Washington, DC: National Education Goals Panel; 1995.
4. Barnett WS, Friedman-Krauss A, Gomez R, Horowitz M, Weisenfeld GG, Brown KC, Squires, JH. *The state of preschool 2015: State Preschool Yearbook*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research; 2016.

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

5. U.S. Census Bureau. Table A-1. School enrollment of the population 3 years old and over, by level and control of school, race, and Hispanic origin: October 1955 to 2015. https://www.census.gov/data/tables/time-series/demo/school-enrollment/cps-historical-time-series.html. Accessed July 18, 2017.
6. UNESCO Institute for Statistics. Gross enrollment ratio, pre-primary, both sexes. http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRE.ENRR. Accessed July 18, 2017.
7. Kagan SL, Moore E, Bredekamp S. *Reconsidering children's early development and learning toward common views and vocabulary: National Education Goals Panel*. Darby, PA: Diane Publishing; 1998.
8. Office of Head Start, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. The Head Start child development and early learning framework: Promoting positive outcomes in early childhood programs serving children 3–5 years old. 2011. Contract no. HHSP233201000415G.
9. U.S. Department of Education. Race to the Top - Early Learning Challenge (RTT-ELC) Program - Definitions: Essential domains of readiness. https://www.ed.gov/early-learning/elc-draft-summary/definitions. Accessed July 18, 2017.
10. Alexander KL, Entwisel DR. Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1988;53(2):1-157.
11. Entwisel DR, Alexander KL. Early schooling and social stratification. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing; 1998:13-38.
12. Ramey CT, Ramey SL. Intensive educational intervention for children of poverty. *Intelligence* 1990;14(1):1-9.
13. Redford J, Desrochers D, Hoyer KM. The years before school: Children’s non-parental care arrangements from 2001 to 2012. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics; 2017. NCES 2017-096.
14. Bassok D, Latham S, Rorem A. Is kindergarten the new first grade? *AERA Open* 2016;2(1):1-31.
15. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC, Cox MJ. Teachers’ judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(2):147-166.
16. Rimm-Kaufman SE, Pianta RC. An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2000;21(5):491-511.
17. Watson S. *The right policy at the right time: The Pew pre-kindergarten campaign*. Washington, DC: Pew Center on the States; 2010.
18. LoCasale-Crouch J, Mashburn AJ, Downer JT, Pianta RC. Pre-kindergarten teachers’ use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 2008;23(1):124-139.
19. Dearing E, Kreider H, Simpkins S, Weiss HB. Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology* 2006;98(4):653-664.
20. Zill N, Collins M, West J, Germino-Hausken E. *Approaching Kindergarten: A Look at Preschoolers in the United States*. Washington, DC: National Center for Education Statistics; 1995. NCES 95-280.
21. Head Start Early Learning and Knowledge Center. Head Start program facts: Fiscal year 2015. 2015; Available at: https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/data-ongoing-monitoring/article/head-start-fact-sheets
22. United States Department of Education. Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs. Statistics in brief. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement; 1993. NCES 93-257. https://nces.ed.gov/pubs93/web/93257.asp. Accessed July 18, 2017.
23. Abry T, Latham S, Bassok D, LoCasale-Crouch J. Preschool and kindergarten teachers’ beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment. *Early Childhood Research Quarterly* 2015;31:78-88.
24. Barbarin OA, Early D, Clifford R, Bryant D, Frome P, Burchinal M, Howes C, Pianta R. Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education and Development*

2008;19(5):671-701.

25. Meisels SJ. Assessing readiness. In: Pianta RC, Cox M, eds. *The transition to kindergarten: Research, policy, training, and practice*. Baltimore, MD: Paul Brooks Publishers; 1999:39-66.
26. La Paro K, Pianta RC. Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research* 2000;70(4):443-484.
27. Rimm-Kaufman SE, Curby TW, Grimm KJ, Nathanson L, Brock LL. The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology* 2009;45(4):958-972.
28. Schmitt SA, McClelland MM, Tominey SL, Acock AC. Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly* 2015;30(A):20-31.
29. Blair C, Diamond A. Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology* 2008;20(3):899-911.
30. Clark CA, Pritchard VE, Woodward LJ. Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology* 2010;46(5):1176-1191.
31. Ponitz CC, McClelland MM, Matthews JS, Morrison FJ. A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology* 2009;45(3):605-619.
32. Vitiello VE, Greenfield DB, Munis P, George JL. Cognitive flexibility, approaches to learning, and academic school readiness in Head Start preschool children. *Early Education & Development* 2011;22(3):388-410.
33. Li-Grining CP, Votruba-Drzal E, Maldonado-Carreño C, Haas K. Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental Psychology* 2010;46(5):1062-1077.
34. Nix RL, Bierman KL, Domitrovich CE, Gill S. Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education & Development* 2013;24(7):1000-1019.
35. 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.
36. Ladd GW. Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 1990;61(4):1081-1100.
37. Bulotsky-Shearer RJ, Bell ER, Domínguez X. Latent profiles of problem behavior within learning, peer, and teacher contexts: Identifying subgroups of children at academic risk across the preschool year. *Journal of School Psychology* 2012;50(6):775-98.
38. Kinard E, Reinhertz H. Birthdate effects on school performance and adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Research* 1986;79(6):366-372.
39. Stipek D, Byler P. Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2001;22(2):175-189.
40. Fletcher J, Kim T. The effects of changes in kindergarten entry age policies on educational achievement. *Economics of Education Review* 2016;50:45-62.
41. Burchinal M, Zaslow M, & Tarullo L. Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Secondary data analyses of child outcomes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 2016;81:1-120.
42. Curby TW, Rimm-Kaufman SE, Ponitz CC. Teacher–child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology* 2009;101(4):912-925.

©2003-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

43. Hamre BK, Pianta RC. Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 2001;72(2):625-638.

44. Williford AP, LoCasale-Crouch J, Whittaker JV, DeCoster J, Hartz KA, Carter LM, Wolcott CS, Hatfield BE. Changing teacher–child dyadic interactions to improve preschool children's externalizing behaviors. *Child Development* 2016;[Epub ahead of print]. doi:10.1111/cdev.12703

45. Howes, C. Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology* 990;26(2):292-303.

46. Cost, Quality, and Child Outcomes Study Team. *Cost, quality and child outcomes in child care centers, Technical report*. Denver, Colo: University of Colorado at Denver, Department of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy; 1995.

47. Zill N, Collins M. Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement; 1995. NCES No. 95-280. https://nces.ed.gov/pubs95/95280.pdf. Accessed July 18, 2017.

48. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care structure, process and outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science* 2002;13(3):199-206.

49. Loeb S, Fuller B, Kagan SL, Carrol B. Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development* 2004;75(1):47-65.

50. Yoshikawa H, Weiland C, Brooks-Gunn J, Burchinal MR, Espinosa LM, Gormley WT, Ludwig J, Magnuson K, Phillips D, Zaslow M. Investing in our future: The evidence base on preschool education. Washington, DC: Society for Research in Child Development; 2013; https://www.fcd-us.org/the-evidence-base-on-preschool/. Accessed July 18, 2017.

51. Estrada P, Arsenio WF, Hess RD, Holloway SD. Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology* 1987;23(2):210-215.

52. Comer JP, Haynes NM. Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal* 1991;91(3):271-277.

53. Ramey CT, Campbell FA. Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In: Huston AC, ed. *Children in poverty: Child development and public policy*. New York, NY: Cambridge University Press; 1991:190-221.

54. Pianta RC, Harbers K. Observing mother and child behavior in a problem solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology* 1996;34(3):307-322.

55. Connell CM, Prinz RJ. The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology* 2002;40(2):177-193.

56. Bradley RH, Caldwell BM, Rock SL. Home environment and school performance: A ten year follow up and examination of three models of environmental action. *Child Development* 1988;59(4):852-867.

57. Belsky J, MacKinnon C. Transition to School: Developmental Trajectories and School Experiences. *Early Education and Development* 1994;5(2):106-119.

58. Galindo C, Sheldon SB. School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly* 2012;27(1):90-103.

59. Raver CC. Emotions Matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report* 2002;16(3):3-18.