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

©2009-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

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 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.

©2009-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

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.
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.