

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*. Berkeley, 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.