

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 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 préescola 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.