

# 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 focar 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 aprovativos 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 aprovativos 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 aprovativas.

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.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

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.