

PREPARAR A *DISPONIBILIDADE* ESCOLAR EM CONTEXTOS DE CARÊNCIA SOCIOCULTURAL

Cristina Coggi (Università di Torino/Itália) – cristina.coggi@unito.it

Paola Ricchiardi (Università di Torino/Itália) – paola.ricchiardi@unito.it

Resumo

Muitos estudos estão focalizando a atenção sobre a aquisição pelas crianças, dos requisitos fundamentais para entrar na escola primária, em outros termos estão centrando-se na *disponibilidade*. Trata-se de uma característica complexa, que deu origem a um amplo debate e a uma variedade de pesquisas. Estas se comparam principalmente em identificação dos fatores que, em idade pré-escolar, permitem prever o sucesso escolar. Trata-se de uma questão de relevo, enquanto incide nas políticas, nos programas, nos critérios para o primeiro acesso à escola primária. As pesquisas aprofundaram o conceito de “preparação para a escola”, especificaram os âmbitos a serem indagados pela mesma, evidenciando as condições ambientais que concorrem ao desenvolvimento de amadurecimento das crianças e as possíveis estratégias de reforço. Daremos conta de tais estudos, efetuando um balanço crítico. Proporemos em fim, um projeto de didática lúdica.

Palavras-chave: preparação para a escola; crianças carentes; projeto lúdico; pré-escola.

PREPARE SCHOOL AVAILABILITY IN CONTEXTS OF SOCIOCULTURAL SHORTAGE

Abstract

Many studies are focusing attention on the possession by children of the fundamental requirements to enter primary school, in other words are focusing on *availability*. It is a complex trait, which led to a wide debate and a variety of researchers. These are compared mainly on identifying factors that, in preschool, allow to predict academic success. It is a matter of relief, while focuses on policies, programs, criteria for the first access to primary school. The contribution deep the concept of "school readiness", specified the areas to be questioned by it, highlighting the environmental conditions that contribute to the development of children's maturation and possible strategies to reinforce. Give account of such studies, making a critical assessment. We will propose in order, a project of playful didactic.

Keywords: preparing for school; needy children; playful design; kindergarten.

PREMISSA

Muitos estudos estão focalizando a atenção sobre a aquisição, pelas crianças, dos requisitos fundamentais para entrar na escola primária, em outros termos estão centrando-se na *disponibilidade*. Trata-se de uma característica complexa, que deu origem a um amplo debate e a uma variedade de pesquisas. Estas se comparam principalmente na identificação dos fatores que, em idade pré-escolar, permitem prever o sucesso escolar. Trata-se de uma questão de relevo, uma vez que incide nas políticas, nos programas, nos critérios para o primeiro acesso à escola primária (e portanto aqueles para retardar a entrada), e em percursos individuais. O problema evidenciou-se quando constatou-se que a idade cronológica das crianças não corresponde sempre ao mesmo nível de amadurecimento. Tanto assim que mais de um terço da população não resulta pronta para a escola (Fantuzzo J.W., McWayne C, 2002), mesmo tendo alcançado a idade estabelecida para o acesso. Em muitos Países (GRAHAM, 1999; CURRIE, 2000; KIERNAN et al., 2008) portanto, flexibilizou-se a entrada na escola, juntamente com a data de nascimento e outros parâmetros de *disponibilidade*.

As pesquisas aprofundaram o conceito de “preparação para a escola”, especificaram os âmbitos a serem indagados pela mesma, evidenciando as condições ambientais que concorrem ao desenvolvimento e amadurecimento das crianças e as possíveis estratégias de reforço. Analisaremos de tais estudos, efetuando um balanço crítico. Proporemos enfim, um projeto de didática lúdica finalizado a encrementar a *disponibilidade* das crianças carentes na escola da infância.

1. EVOLUÇÕES DO CONCEITO DE “DISPONIBILIDADE”

A *disponibilidade* é um construir multidimensional, desde muito tempo estudado conforme prospectivas diversas. Entre os primeiros pedagogistas que trataram o problema da “maturidade escolar” podemos mencionar Pestalozzi e Montessori. O conceito dos anos 1900 assumiu relevância não somente em pedagogia, mas também na psicologia do desenvolvimento, enquanto ligado a evolução das possibilidades de aprendizagens. Nos Estados Unidos, onde a construção foi produzida

Debates em Educação

em amplo trabalho de estudos, ao término foi aprofundado sobretudo a partir dos anos 20 do século passado.

As primeiras definições interpretaram a *disponibilidade* de como o estar “pronto para aprender” (*ready to learn*) e então focalizaram-se em aspectos do amadurecimento cognitivo, sócio-afetivo e psico-motor. A “prontidão”, neste caso, se refere ao nível de desenvolvimento que permite a um sujeito enfrentar a aprendizagem de um conteúdo. Tal concepção foi todavia criticada, enquanto, em sentido amplo, todas as crianças estão espontaneamente prontas para aprender. As diferenças se geram quando deve-se enfrentar específicos objetivos escolares. A pesquisa, então, deslocou a atenção da maturidade para aprender ao estar “*pronto para a escola*”, sublinhando a relevância de alguns conceitos e estratégias de base necessários para a alfabetização¹. “Estar pronto para a escola” é portanto uma construção melhor definida, que envolve específicas habilidades cognitivas e linguísticas, tais como aquelas que permitem a aquisição das competências de leitura e escrita. Trata-se de um padrão de desenvolvimento, que permite individualizar as crianças capazes de enfrentar as solicitações da escola e de desenvolver as habilidades previstas pelo currículo.

Um esforço importante para definir e operacionalizar a “preparação para a escola” está documentado no protocolo elaborado em 1995 no National Education Goals Panel (KAGAN, MOORE, & BREDEKAMP, 1995), que estabeleceu, para os Estados Unidos, cinco âmbitos no qual se devem efetuar as diagnoses. Tratam-se das seguintes áreas: desenvolvimento cognitivo e dos conhecimentos gerais; competências linguísticas e comunicativas; abordagens de aprendizagens (curiosidade epistêmica, abertura para as novidades, estratégias das *resolução dos problemas*), desenvolvimento sócio-emotivo; saúde e bem-estar físico.

Os modelos mais recentes superam esta abordagem, centrados somente na criança, e propõe perspectivas de tipo ecológico: a *prontidão* das crianças fazem corresponder specularmente aquela da escola. Isto é, a capacidade da instituição de acolher a variedade das crianças nas suas diferenças individuais, sociais, cognitivas,

¹ <http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/saluja.html>

Debates em Educação

culturais e étnicas, demonstrando saber promover o sucesso. As escolas *prontas* devem, portanto, assumir a responsabilidade do sucesso de cada aluno, tornando-se flexíveis e adaptáveis às necessidades de cada um e cuidando da continuidade². Isto comporta que, ao lado dos instrumentos diagnósticos para a criança, são elaborados também subsídios de avaliações da qualidade da instituição escolar, em termos de capacidade de recepção e flexibilização dos percursos. Com a adequação da escola exige-se que se acompanhe também as famílias, os serviços para a infância e as comunidades (KAGAN, RIGBY, 2003). Hoje a *disponibilidade para a escola* é portanto mais do que adequação da criança às propostas escolares, enquanto envolve as diversas agências de formação. Permanece porém insubstituível a necessidade de efetuar medidas confiáveis de *disponibilidade* em sujeitos em idade pré-escolar.

2. ÂMBITOS E INSTRUMENTOS DE DETECÇÃO DA *DISPONIBILIDADE ESCOLAR DO ALUNO*

Quando as crianças entram na escola infantil já adquiriram estratégias de conhecimento e variados conceitos de base, em níveis muito diferentes. Na escola depois afinam progressivamente tais habilidades, mesmo consoante com as regularidades na frequência e qualidade da oferta de formação. Chega portanto ao término de tal percurso com um determinado nível de *disponibilidade*, que é útil conhecer para assumir decisões. Para diagnosticá-la foram elaborados numerosos instrumentos, utilizados tanto com objetivos de formação quanto seletivos. Alguns são centrados mais em etapas de desenvolvimento do sujeito, como o “Gesell prontidão de teste” (IIG, AMES, 1972), que avalia os comportamentos motores, o desenvolvimento linguístico e a adaptação social. Na mesma linha se colocam os “Piagetian testes” (KENNY, 1978), que revela o grau de aquisição das operações lógicas, da reversibilidade e conservação, da seriação e dos conceitos que se referem ao espaço e ao número. Outros instrumentos são focalizados mais em conceitos preliminares às aprendizagens escolares. Por exemplo, o “Metropolitan Readiness Tests” (NURSS, M. MCGAUVAN, 1976) indaga principalmente aspectos como o

² THE NATIONAL EDUCATION GOALS PANEL, *Ready Schools*, febbraio 1998 (<http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/readysch.pdf>).

Debates em Educação

conhecimento da linguagem escolar, a capacidade de escutar, a individualização das consoantes iniciais dos termos, a correspondência entre som e letra, a capacidade de individualizar rimas, o reconhecimento de letras, os conceitos quantitativos, as operações, a capacidade de transcrição, a memória auditiva. Ainda mais centrado nos conhecimentos pré-escolares resulta o “Bracken School preparação para a escola” (BRACKEN, 2007), que se focaliza no conhecimento de formas, cores, letras e números, em contagens, na educação de relações entre grandezas e nas comparações.

Como se constatou, os testes de *disponibilidade* apresentam sempre uma seção importante dedicada ao desenvolvimento linguístico, que se torna relevante para as aprendizagens escolares e, ao mesmo tempo, constitui um âmbito no qual a carência sócio-cultural se reflete com mais evidência. Com 24 meses, por exemplo, uma criança que provem de um contexto rico se torna mais competente do que um coetâneo desfavorecido em compreender e pronunciar corretamente palavras e frases e na capacidade de escutar (HALLE, FORRY, HAIR, PERPER KCHILD, WANDRE, WESSEL, VICK, 2009). Tais diferenças aumentam com o progredir da idade: uma criança de contexto pobre, com 3 anos conhece a metade das palavras que um coetâneo que cresceu em um ambiente médio-alto (HART, RISLEY, 1995). As diferenças de vocabulário com 3 anos, por outro lado, predizem os resultados em âmbito linguístico com 9 anos, como mostram os estudos longitudinais realizados em amplas gerações de estudantes. Com 5 anos, também, uma criança de classe social superior reconhece cerca 22 letras contra as 9 identificadas por crianças menos estimuladas. Diante de tais diferenças, tornam-se necessária uma adequada detecção. Uma parte específica de diversos testes de *disponibilidade* é reservada ao diagnóstico das competências de pré-leitura e pré-escritura, a qual se acrescentam as detecções dos pré-conhecimentos matemáticos. Estes últimos revelaram resultados muito importantes, como foi posto a luz um complexo estudo de meta análises, realizado nos EUA em seis pesquisas longitudinais, que utilizam amplas amostras. A pesquisa demonstrou que, no momento da entrada na escola, os fatores mais preditivos do futuro sucesso na leitura e na matemática se referem mesmo aos pré- conhecimentos matemáticos (o conhecimento dos números e das suas propriedades de classificação),

Debates em Educação

seguidos pelo desenvolvimento linguístico, das pré-competências ligadas a leitura, tais como conhecimento de vocábulos, reconhecimento da letra com a qual começam e terminam as palavras e pelas habilidades de atenção (DUNCAN, 2007).

Por outro lado, numerosos estudos sustentaram com dados empíricos a hipótese que, ao lado das variáveis cognitivas, temos um papel de relevo dos fatores sócio-emocionais, para determinar a maturidade escolar, tais como a motivação para a aprendizagem, a auto-confiança, a contenção da ansiedade, a regulação das emoções em sentido pró-social e as relações positivas com os semelhantes e com os professores (LADD, KOCHENDERFER, COLEMAN, 2008). A motivação em aprender em particular, resulta em uma condição preliminar para iniciar a estruturação de conhecimentos e competências. É além disso, fundamental para apoiar o esforço cognitivo e para preservar, em frente aos obstáculos que se encontram na aprendizagem. A motivação está ligada com outras variáveis, tais como a auto-estima, a percepção de pertencer a um grupo que apoie e valorize os individuais. Os aspectos emotivos são correlatos também ao desenvolvimento linguístico e às habilidades de comunicação (com os semelhantes e com os adultos), facilitando a aquisição de novas competências (LA PARO, PIANTA, 2000).

Tanto os aspectos emotivos quanto aqueles linguísticos e cognitivos são fortemente influenciados pelo ambiente sócio-cultural de proveniência da criança, dos quais definiremos os fatores mais incidentes.

3. AS CONDIÇÕES AMBIENTAIS QUE ACOMPANHAM A *PREPARAÇÃO PARA A ESCOLA*

Os fatores ambientais que foram associados mais frequentemente, nas pesquisas, em retardos na *preparação para a escola* referem-se: a carência econômica e cultural do cotexto de vida da criança; as características da família (composição, estatus socio-econômico, estilos genitoriais); a qualidade da oferta de formação na escola da infância; o tipo de suporte da comunidade a qual pertence.

As crianças que provêm de condições desfavorecidas apresentam normalmente nível de *preparação para a escola* inferiores daqueles dos coetâneos

Debates em Educação

que derivam de contextos mais abastados. Não possuem casas, recursos econômicos, culturais e lúdicos e vivem então, em ambientes insalubres e pouco estimulantes para o crescimento. São mais expostos a riscos também porque frequentemente os pais são muito jovens, inexperientes, às vezes com relações instáveis e/ou com problemas de saúde física ou mental, com níveis culturais inferiores e competências sócio-emocionais inadequadas.

Essas crianças experimentam seguidos sentimentos negativos (raiva, depressão, ansiedade, etc.) por causa das interações que se criam em família com adultos incapazes de regular as próprias emoções, de resolver os conflitos sem recorrer a violência (SYLVA, 2002). Essas situações se verificam mais frequentemente quando a mãe, que ficou sozinha, não pode utilizar o apoio social. Em tal caso habitualmente tende a se tornar mais punitiva e restritiva com as crianças (BORNSTEIN, 1995) menos capazes de escutar, de interagir verbalmente e de estimular a *resolução de problemas* dos filhos. A depressão materna também possui efeitos negativos no desenvolvimento intelectual, linguístico e sócio-emocional da criança (FIELD, 1995). Em decorrência, os fatores de risco se acumulam. As famílias imigradas, por exemplo, apresentam numerosas condições frequentes de desvantagens. Os filhos deles, manifestam, por este motivo, em média níveis de *preparação para a escola* inferiores em relação daquelas crianças com genitores autóctonos. Não se pode ignorar, com este propósito, o efeito negativo da erradicação da imigração e da descontinuidade, entre a cultura familiar e as solicitações escolares (HIBEL, 2009). Também os estereótipos e a necessidade de guardar a própria identidade, segundo numerosos estudos, incidem negativamente na integração escolar e no sucesso de algumas etnias (PORTES, RUMBAUT, 2000). A pesquisa pôs à luz que a distância entre autóctonos e migrados, é mais limitada se comparando grupos de iguais níveis sócio-cultural, evidenciando a incidência relevante do fator de pobreza.

As crianças carentes e aquelas imigradas frequentam menos regularmente a escola da infância e dizem respeito com maiores probabilidades a institutos que se encontram em bairros desfavorecidos e possuem oferta de formação de menor qualidade (MAGNUSON, MEYERS, RUHM, WALDFOGEL, 2004). Nos bairros periféricos

Debates em Educação

e guetos se concentram, de fato, frequentemente as escolas com maiores problemas: alunos pouco apoiados pelas famílias, professores desmotivados e menos formados, condições organizativas e recursos econômico-culturais escassos. Os resultados gerais são, portanto, de baixo nível. Trata-se de um problema que se refere a todas as faixas de idade, da pré-escolar e à escolar. Ter a oportunidade de desfrutar precocemente de uma oferta de formação de qualidade constitui um dos maiores fatores de *preparação* (LOEB, BRIDGES, BASSOK, FULLER, RUMBERGER, 2007), especialmente para sujeitos que possuem condições de vida hipoestimulantes em casa (MCCARTNEY et al., 2007). Com relação à qualidade da didática, as pesquisas indicam resultados importantes e positivos nos seguintes aspectos: a realização de atividades em pequenos grupos, o encorajamento verbal, a facilitação em relação da aquisição de novos conhecimentos e comportamentos, o uso frequente da narração e da leitura (DICKINSON, TABORS, 2001) e um estilo relacional acolhedor e valorizante do adulto (TRAN, WEINRAUB, 2006).

4. AS ESTRATEGIAS DE POTENCIAMENTO DA *PREPARAÇÃO PARA A ESCOLA*

A intenção de aumentar a *disponibilidade* das crianças com mais dificuldades, foram ativados desde muito tempo. Por exemplo nos EUA, projetos que preveem a inserção precoce com uma oferta educativa de alta qualidade, que, como foi dito, resulta ser um fator fortemente preditivo do sucesso escolar³. Um exemplo significativo é a *Abecedarian Project*, que começou, em forma experimental nos anos 70 na Carolina do Sul com crianças desfavorecidas. Tal programa se propõe em suprir as lacunas com uma estimulação intensiva, para favorecer um adequado desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor e social, através de uma abordagem lúdica da aprendizagem. As atividades, dirigidas às crianças, ocorrem todo o dia durante cinco dias por semana por mais anos que as crianças regulares. O programa começa com crianças com seis semanas de idade e pode prosseguir também até os oito anos. Trata-se de uma oferta articulada, que prevê uma personalização da

³ Exemplo: Projeto Head Start.

Debates em Educação

intervenção, integrando as atividades feitas em classe com enriquecimento a ser feito em casa.

Após o completarem o programa, os participantes são monitorados por 12, 15 e 21 anos. As pesquisas evidenciaram resultados positivos a longo termo, até a idade adulta (CAMPBELL, RAMEY, 2007), com efeito em particular no sucesso escolar, na duração dos estudos e nos resultados de trabalhos (BARNETT, 1995). Programas similares são numerosos nos Estados Unidos. Alguns centraram a atenção em prevalência nas crianças (ex. High School Perry Preschool Project). Outros projetos centraram-se, ao invés, em modo específico no desenvolvimento das competências genitoriais em contextos desfavorecidos (ex. Houston Parent Child; Florida Parent; Milwaukee Project; Alabama's BEE Program⁴).

Para muitas destas intervenções, ocorre o controle de *acompanhamento* (J. CURRIE, 2000). De tais pesquisas longitudinais os resultados apontam antes de tudo que os programas de *disponibilidade* evitem a entrada de crianças desvantajadas nos currículos de educação especial. Frequentemente, ainda, criem diferenças no QI entre grupos experimentais e de controle. Tais incrementos de QI, para alguns programas, permanecem somente em breve término (ex. Perry Preschool), enquanto para outros se mantém também a longo término (ex. Abecedarian). Em geral, as estimulações intensivas se mostraram úteis para favorecer a *disponibilidade*, mesmo se a persistência a longo prazo das vantagens obtidas se torna difícil de ser garantida.

Alguns países com taxa de imigrações recentes e relevantes, desenvolveram também programas de recepção bilíngue para os menores estrangeiros, que se propõe a potenciar as competências de *disponibilidade* e de favorecer assim a integração. Nos Estados Unidos, onde cerca de uma criança em quatro vive em família na qual se fala uma língua diversa daquela oficial (KAROLY, GONZALEZ, 2011), amplos programas, como o Head Start, concebidos inicialmente para crianças desfavorecidas, foram adaptados às exigências das crianças estrangeiras. Muitos destes projetos levam efeitos significativos de incremento da *disponibilidade*, sobretudo para os aspectos cognitivos e linguísticos (WINSLER, TRAN, HARTMAN, MADIGAN, MANFRA, BLEIKER,

⁴ Alabama's BEE Program. Enhancing School Readiness in Underserved Populations.

Debates em Educação

2008). Em alguns casos, portanto, foram construídas intervenções ad hoc para minorias específicas, enquanto em outros, foram utilizados com os grupos mais em dificuldades programas existentes que focalizam a atenção sobre fatores de risco comuns.

Entre os programas de *disponibilidade* podem-se além do mais, distinguir, como se viu, aquele, de tipo sistêmico, que enfrentam o problema trabalhando em muitos fatores de proteção, familiares e escolares, e aqueles que se focalizam em modo intensivo em algumas variáveis, identificadas como importantes para o sucesso escolar. Apresentaremos a seguir uma proposta alinhada com esta segunda veia de estudos, que vai agir diretamente no fortalecimento cognitivo e motivacional das crianças desfavorecidas e/ou imigradas, envolvendo os professores e, em alguns casos, a família. Trata-se de um programa, denominado Fenix, dirigido às crianças da escola da infância, que vivem em contextos desfavorecidos e que apresentam atrasos cognitivos ligados aos numerosos fatores de risco do seu ambiente de vida quotidiana.

5. UM PROJETO PARA INCREMENTAR A PREPARAÇÃO PARA A ESCOLA: O PROJETO FENIX

5.1. Origens e desenvolvimentos

O Projeto Fenix para a escola da infância nasceu na Itália em 2006, para responder aos atrasos de aprendizagens das crianças de longa duração de um hospital pediátrico da região Piemonte. Tratavam-se de pequenos com doenças oncológicas e, em alguns casos, submetidos a tratamentos que pedem períodos de hospitalização prolongadas. Nesses casos a aprendizagem escolar não pode ocorrer segundo as modalidades habituais e foi então necessário iniciar uma aproximação lúdica personalizada. Procedeu-se, então, a seleção de materiais de jogos úteis para o desenvolvimento de processos cognitivos específicos, que são afetados por traumas, como doenças, e por fatores de risco ambiental, como a hipoestimulação cognitiva derivante da focalização no físico e pela perda das interações com o grupo dos semelhantes. Os estudos induziram desse modo, o grupo de pesquisa a realizar um percurso lúdico sistemático, que foi proposto experimentalmente, como um protótipo,

Debates em Educação

no hospital. Decidiu-se depois de estender o programa com crianças sujeitas a outros fatores de risco, como aquelas ligadas a desvantagens sócio-culturais. Introduziu-se assim o programa em Turim, em uma comunidade de acolhimento mamãe-criança com muitas crianças imigrantes. Paralelamente, foi iniciado no exterior, em Salvador da Bahia, em um abrigo para crianças em dificuldades familiares.

As intervenções foram em seguida experimentadas em modo sistemático em numerosas escolas da infância do Piemonte (com crianças de 3, 4 e 5 anos), especialmente em contextos com numerosos fatores de risco, com elevada densidade migratória e desvantagem sócio-cultural. O programa, de dois anos, foi iniciado também, em Teófilo Otoni, em Minas Gerais, onde prossegue em diversas escolas da infância e creches, após uma intervenção intensiva de formação-pesquisa. Teve uma aplicação experimental além disso em alguns Países da África: Camarões, Mali, Ruanda, Madagascar e Cabo Verde.

5.2. Referências teóricas

O programa Fenix-infância se propõe de agir em processos cognitivos de base e superiores individuais, do modelo de J.P. Guilford (1967), atualizado pelos estudos de Anderson e Krathwohl (2001). O projeto serve-se de uma mediação especializada do professor, que se propõe a incrementar nas crianças os conhecimentos de base, a compreensão das mesmas e estimular o desajuste de relações, a fixação (e lembrar), o raciocínio, a criatividade (a confiança ideativa e verbal, a flexibilidade) e o pensamento crítico (avaliação sobre a base de critérios dados). A motivação é apoiada por atitudes de encorajamento do adulto, do uso de aproximação lúdica e do inserimento das atividades individuais em uma moldura fantástica, que guia todo o projeto e estimula a curiosidade. O jogo, desenvolvido em grupo, favorece a perseverança, a conação e auto-regulagem, através da proposta de desafios envolventes, de regras a serem seguidas e de atividades a serem feitas juntos (HUGHES, 2010). A atividade lúdica se ajusta ao nível de dificuldade que o menino pode enfrentar, promover além da confiança em si, a capacidade de propor-se objetivos e de individualizar uma estratégia para conseguí-los.

5.3. O programa didático

O projeto Fenix-infância prevê habitualmente cerca de 45 horas de atividades, digitalizadas em encontros de uma hora e meia cada um. As atividades podem ser efetuadas em modo intensivo, cerca em um mês, ou em modo extensivo por mais meses, com encontros de uma/duas vezes por semana. Na escola o Fenix realiza-se habitualmente atividades em pequenos grupos com 4-6 crianças (de 4 ou 5 anos), enquanto em família, é desenvolvido individualmente.

O kit lúdico utilizado é constituído por 25 propostas de jogos, cada uma das quais apresenta diversas versões. A intervenção é organizada segundo uma programação sistemática, que ilustra como graduar as atividades e como organizá-las em função do potencial cognitivo e sócio-afetivo dos pequenos (VENERA, RICCHIARDI, COGGI, 2011). As propostas lúdicas ativam os processos cognitivos de modo focado, graças a mediação experiente do professor. Por exemplo, os bingos e as loterias (que representam numerosos objetos, animais e pessoas) estimulam o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades linguísticas. Os jogos de memória, como o “memory”, promovem, ao invés, a fixação. As atividades lúdicas, que preveem a associação dos profissionais com os seus instrumentos de trabalho, os objetos com as suas sombras, os animais com os seus ambientes de vida, favorecem o desenvolvimento à educação de relações. Outras atividades preveem a classificação de materiais de vários gêneros e a classificação de sequências. O programa estimula também a criatividade, por exemplo através da invenção de estórias, a elaboração de rostos diversos e o jogo simbólico. Estímulos específicos da capacidade crítica são fornecidos por jogos nos quais se solicita identificar as diferenças entre charges semelhantes, encontrar absurdos ou erros em algumas imagens e distinguir entre realidade e fantasia. O raciocínio é estimulado por jogos como a “*mystery box*”, com sequências a serem reordenadas com base de inferências e jogos nos quais ocorre individuar objetos ou personagens a partir da informação dadas.

Habitualmente se inicia o projeto no interior de uma moldura lúdica (ex. se cria um ambiente fantástico e envolvente para as crianças, um castelo, um bosque

Debates em Educação

encantado, cuja fadinha, um mago, doam todas às vezes às crianças os jogos do dia). Normalmente se desenvolvem duas atividades em cada encontro. Ocorre de fato tempo adequado para cada atividade, enquanto é necessário estimular a observação atenta de material, suscitar a curiosidade das crianças, provocar a verbalização dos processos estimulados e das estratégias de jogo. Podem ser úteis, além do mais, atividades preliminares de incremento dos conhecimentos ou de enriquecimentos lexicais, que permitam as crianças de ativar os processos cognitivos previstos pelo jogo (ex. conhecimento de formas e cores, profissões, ambientes naturais nas quais vivem animais, etc).

O projeto prevê detecções na entrada e no final do percurso, através da administração individual de um teste de *disponibilidade*. As provas são dirigidas às crianças de 3, 4 e 5 anos e avaliam o nível obtido nos processos cognitivos de base (conhecimento, memória, desajustamento de relações, raciocínio) e superiores (capacidade crítica e criativa). O teste tem validade concorrente com o LAP (*Learning Accomplishment Profile* de Sanford e Zelman, 2003). O projeto pode ser desenvolvido em modo mais completo com crianças de 4 e 5 anos. Os professores e os genitores participantes do Fenix seguem uma formação específica, de pelo menos 15-20 horas.

6. RESULTADOS DO PROJETO FENIX PARA A ESCOLA DA INFÂNCIA NA ITÁLIA E NO BRASIL

6.1. Os resultados Itália

O projeto Fenix-infância foi experimentado no Piemonte a partir de 2009. Descreveremos a seguir os resultados da intervenção em uma amostra de 110 crianças que desempenhou em modo sistemático o projeto nos últimos 3 anos. Tratam-se de dois grupos de sujeitos respectivamente de 4 e 5 anos, escolhidos em ambientes com numerosos fatores de risco e assinalados pelas professoras como caracterizados pela dificuldade, mas não inabilidade certificada.

a) Resultados globais

A experimentação na Itália criou progressos medios nos resultados dos testes iguais a 23,27% com as crianças de quatro anos e de 18,49% com aquelas de cinco. O

Debates em Educação

Fenix favoreceu então um ganho médio de 20 pontos percentuais nos grupos experimentais (fig. 1 e 2). O amadurecimento espontâneo e as atividades de estimulação ordinária nas classes produziram, por sua vez, ganhos médios de 4,06% (em específico de 3,26% aos quatro anos e de 4,86% aos cinco anos). Então, controlando o efeito amadurecimento, pode-se detectar que o método produz um ganho médio de cerca 16% na escola da infância.

Fig. 1 – Incremento pontuação percentuais do grupo experimental e de controle (4 anos)⁵

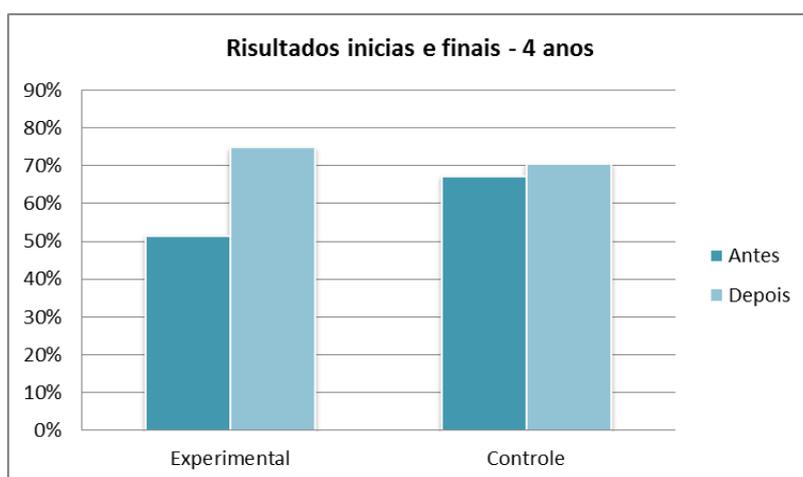
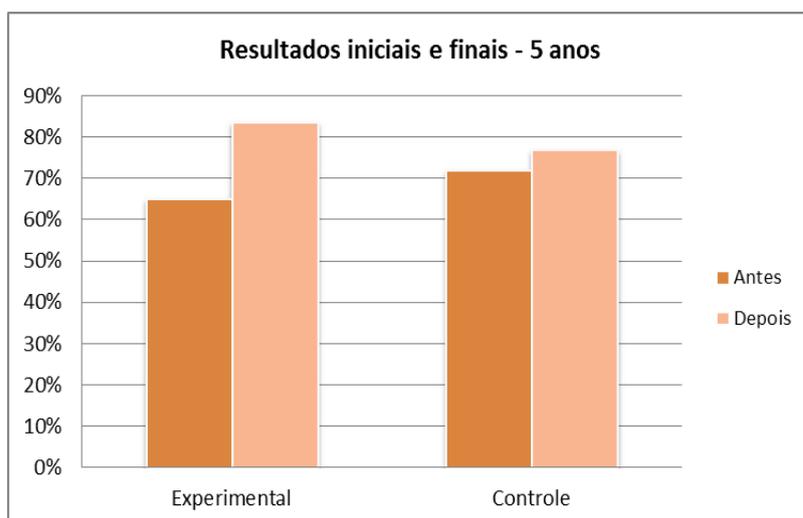


Fig. 2 – Incremento pontuação percentuais - grupos experimentais e de controle (5 anos)⁶



b) resultados nos processos cognitivos individuais

⁵ 2 anos de experimentação (n= 30 experimentais e muitos de controle).
⁶ 5 anos – 3 anos de experimentação (n= 80 em número igual de controle).

Debates em Educação

É interessante explorar em modo mais analítico a eficiência do projeto, em relação aos processos cognitivos individuais estimulados. A amostra de crianças de quatro anos evidencia, com este propósito, um progresso particularmente acentuado na *memória* e no *raciocínio* (fig. 3). Com 5 anos, as crianças apresentam os progressos maiores ainda na *memória*, nos *conhecimentos* e na *capacidade crítica*.

A experiência lúdica tem efeito, em geral, de *tornar mais equilibrado o perfil cognitivo*, harmonizando-o com as dimensões menos desenvolvidas no início. Nos âmbitos, porém, ao qual o perfil parecia inicialmente muito carente (ex. criatividade), o progresso, mesmo importante, *não chega a realinhar as habilidades ao nível das outras*.

Fig. 3 – Resultados do projeto Fenix nos processos cognitivos individuais – 4 anos

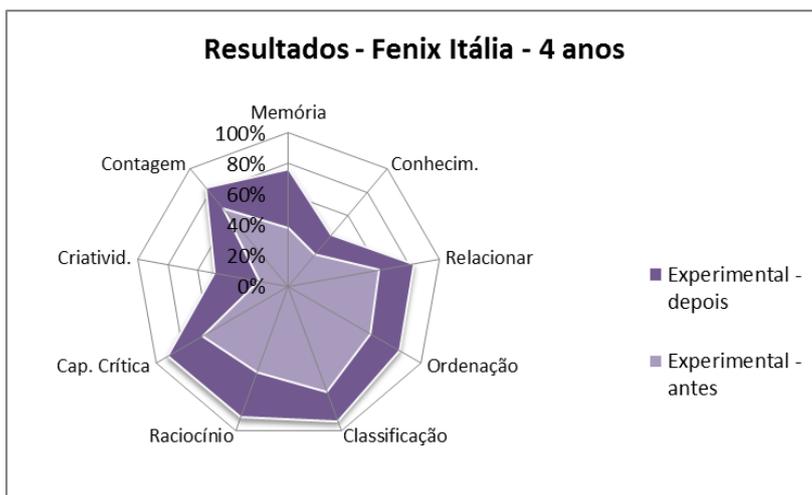
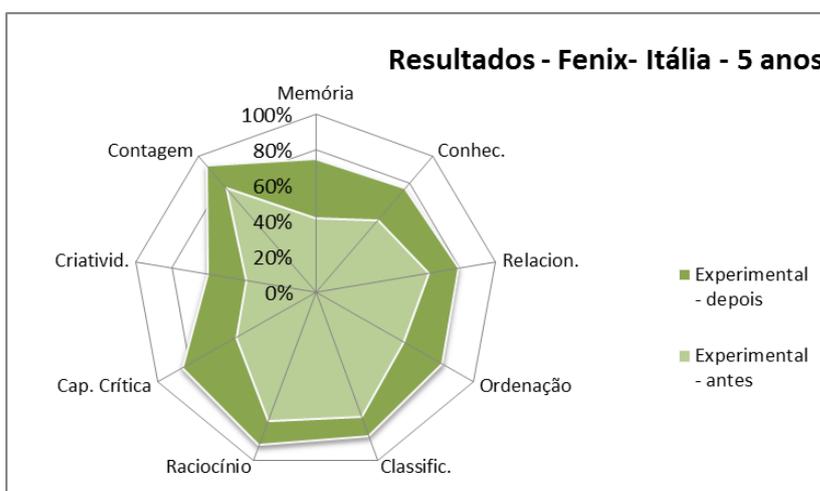


Fig. 4 – Resultados do projeto Fenix nos processos cognitivos individuais – 5 anos



Debates em Educação

Caso se comparem os resultados após os processos cognitivos individuais obtidos pelo grupo experimental com aqueles obtidos pelo grupo de controle (fig. 5 e fig. 6), constata-se que o grupo Fenix possui sistematicamente progressos melhores em todos os âmbitos (com exceções de raciocínio para os 5 anos, onde os dois grupos conseguem progressos análogos). Os gráficos (fig. 5 e 6) evidenciam uma particular eficácia do método na *memória* para ambas as faixas de idade; na *criatividade* em quatro anos e no *sentido crítico* em cinco.

Fig. 5 – Comparação dos progressos do grupo experimental e de controle – 4 anos

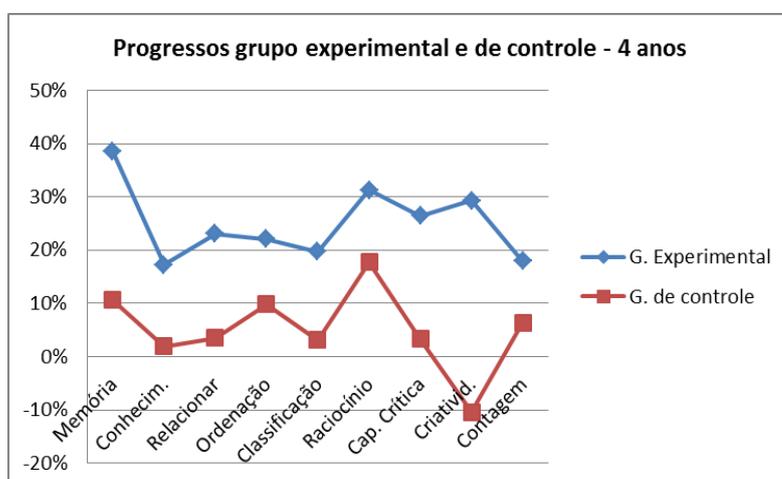
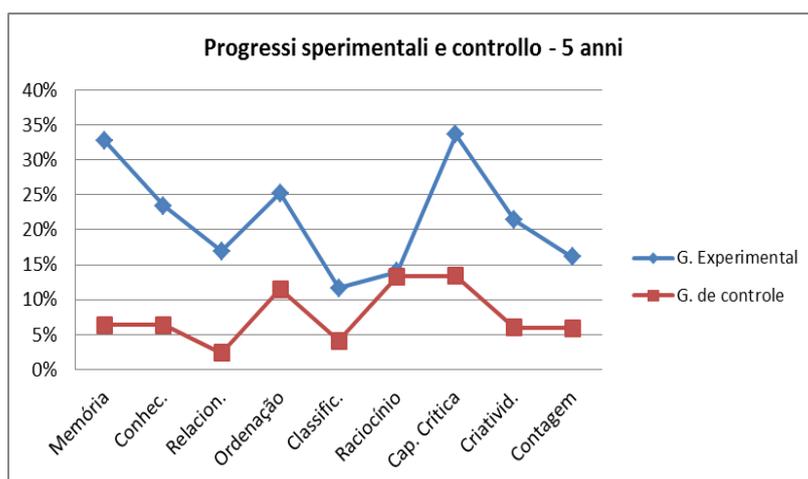


Fig. 6 – Comparação dos progressos do grupo experimental e de controle – 5 anos

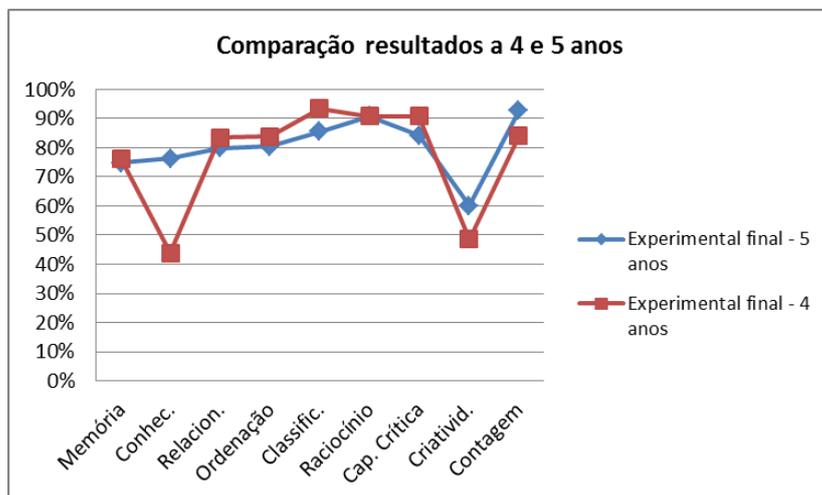


Caso se comparem os perfis de saída aos 4 e aos 5 anos (fig. 7) constata-se uma elevada correlação ($r = 0,76$ com $p = 0,05$) entre os resultados médios. A única

Debates em Educação

exceção é representada pelos conhecimentos, que resultam melhor desenvolvidos no grupo dos 5 anos com relação àquele dos 4 anos.

Fig. 7 – Comparação dos perfis de saída aos 4 anos e 5 anos



Pesquisas de acompanhamento documentaram um permanecer das vantagens adquiridas com o método Fenix no primeiro ano da escola primária: as crianças que seguiram o projeto na infância (e resultavam, então, um retardo com relação ao grupo de idade), submetidos a um exame de entrada na escola primária, conseguiram resultados na média ou até acima da média dos colegas de classe.

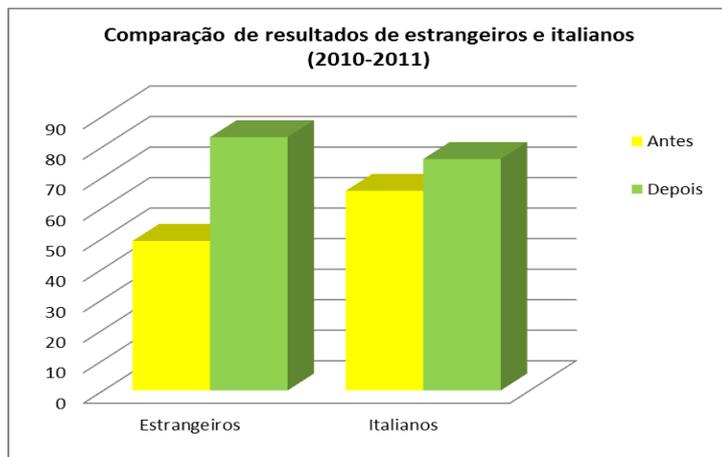
c) Resultados totais: autóctonos e imigrados

Uma parte importante da amostra, como se disse, é composta por crianças imigrantes. Torna-se então importante poder verificar se as diferenças culturais incidem nos resultados do projeto. Com esse objetivo, compararam-se os resultados obtidos em dois grupos equivalentes de crianças de 4 anos, um italiano e outro de crianças imigradas de primeira e segunda geração. A comparação dos níveis médios no início e no final do percurso (v. fig. 8) evidencia que as crianças estrangeiras começam o percurso com resultados sistematicamente mais baixos do que os seus coetâneos italianos, mas progredem rapidamente, conseguindo resultados gerais superiores aqueles do grupo experimental. O progresso das crianças estrangeiras chega de fato aos 33% no final do percurso, contra os 10% das crianças italianas. O projeto se revela

Debates em Educação

deste modo, particularmente eficaz para as crianças que apresentam uma desvantagem ligada a carência linguística e de estímulos culturais.

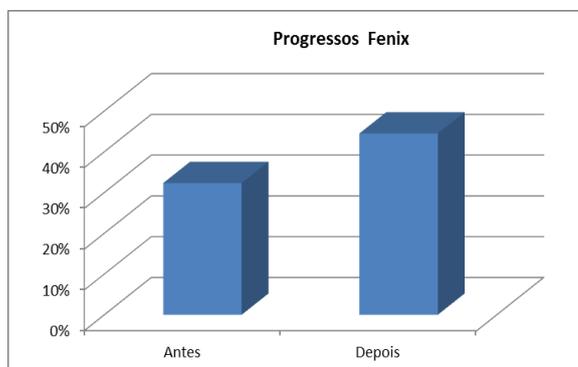
Fig. 8 – Comparação italianos e estrangeiros – 4 anos



6.2. Resultados Brasil

O projeto, como se disse, está em curso de experimentação também no Brasil, em Minas Gerais, em Teófilo Otoni. Trata-se de um território, com área de pobreza e numerosos fatores de risco para o sucesso escolar. Referimos os resultados relevantes em inteiros bairros escolas, após 1/3 das intervenções (fig. 9). Pode-se constatar que o progresso médio, após 15 horas, foi cerca de 12%. Trata-se de um incremento notável, considerando o montante de horas limitado.

Fig. 9 – Resultados após 1/3 da intervenção



Debates em Educação

É interessante depois, comparar o perfil analítico dos resultados de entrada e de saída das crianças do grupo Fenix com relação aos processos cognitivos individuais (fig. 10). Pode-se notar uma situação inicial muito desarmônica, com lacunas importantes na memória verbal, nos conhecimentos e no patrimônio linguístico, nas capacidades de contagem e nos processos cognitivos superiores de capacidade crítica e criatividade. A intervenção Fenix gera ganhos importantes na *sequencialização*, na *capacidade crítica* e nas *capacidades de contagem*. O perfil porém evidencia necessidade de um suporte ulterior, como se pode constatar (também porque os dados se referem a um projeto piloto que empenhou cerca de 1/3 das horas do programa completo).

Fig. 10 – Comparação dos resultados do teste antes e depois do projeto Fenix (5 anos)

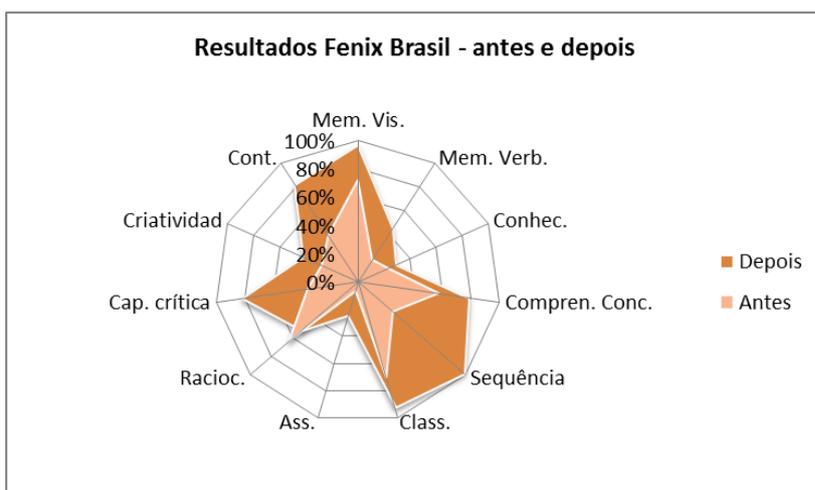
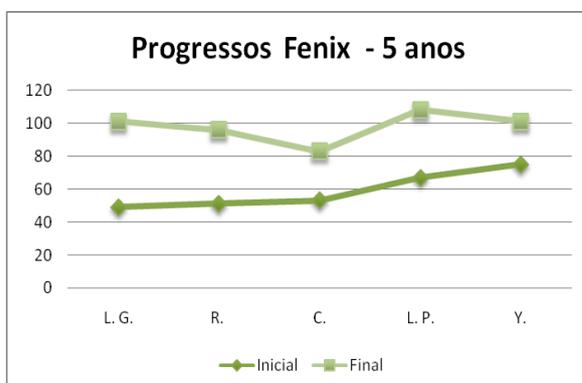


Fig. 11 – Resultados iniciais e finais em Teófilo Otoni (5 anos)



Analisando os resultados individuais, constata-se que o ganho maior é obtido pela criança que apresentava no início as dificuldades mais evidentes (L.G. na fig. 11).

Debates em Educação

Após a intervenção, se reduz também a distância entre as prestações dos sujeitos do grupo experimental (o desvio padrão médio passa de 11,4 a 9,3): o grupo parece mais homogêneo, com níveis mais altos para todos os sujeitos.

CONCLUSÕES

A *preparação para a escola* representa uma condição extremamente importante para se garantir a todas as crianças o sucesso escolar. Os estudos evidenciaram porém, a complexidade dos fatores de risco ambientais que podem incidir no desenvolvimento harmônico na infância e, ao mesmo tempo, as possibilidades de reequilíbrio com intervenções focadas. Nesta linha se coloca o projeto ilustrado na presente contribuição. O Fenix-infância concebido para incrementar a *disponibilidade* das crianças mais carentes, é um programa lúdico de potenciamento dos processos cognitivos e motivacionais, experimentado no Brasil e na Itália. Os resultados encorajantes obtidos nas intervenções evidenciam a eficiência do projeto e então a oportunidade de estender a proposta também a outros contextos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON L.W., KRATHWOHL (a cura di), *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing*, New York, Abridged Edition, 2001.

ARNOLD D.H. et al. Promoting academic success and preventing disruptive behavior disorders through community partnership. *Journal of Community Psychology*, 27, 5, 1999, pp. 589-598.

BARNETT W.S.. Long-term effects of early childhood programmes on cognitive and school outcomes. *Future of Children*, 5, 3, 1995, pp. 25-50.

BORNSTEIN M.H.. Parenting infants. In M.H. Bornstein (a cura di), *Handbook of Parenting. Vol. 1: Children and Parenting*, London, Lawrence Erlbaum Associates, 1995, pp. 3-39.

BRACKEN B.A., *Bracken School Readiness Assessment - Third Edition (BSRA-3)*, San Antonio, Harcourt Assessment, 2007.

CAMPBELL F.A., RAMEY C.T., *Human Capital Conference Series on Early Childhood Development Critical Issues in Cost Effectiveness in Children's First Decade*, 7-8 dicembre, 2007.

Debates em Educação

DICKINSON D.K., TABORS P.O. Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common? In O.K. Dickinson, P.O. Tabors, *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, Baltimore, Paul H. Brookes, 2001, pp. 175-203.

DUNCAN G.J. et al. School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43, 6, 2007, pp. 1428-1446.

FANTUZZO J.W., MCWAYNE C. The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 94, 1, 2002, pp. 79-87.

FIELD T. Psychologically depressed parents. In M. Bornstein (a cura di), *Handbook of parenting*, vol. 4, Mahwah, Erlbaum, 1995, pp. 85-100.

FRANK PORTER GRAHAM. Child Development Center. Making the transition. *Early Developments*, 3, 1, 1999, pp. 4-6. Currie J., "Early childhood intervention programs: what do we know?", JCPR, Working Paper, 2, 10, 2000.

GULFORD J.P., *The nature of human intelligence*, McGraw-Hill, New York, 1967.

HALLE T., FORRY N., HAIR E., PERPER KCHILD., WANDRE L., WESSEL J., VICK J., *Disparities in Early Learning and Development Lesson from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort (ECLS-B)*, Washington, Child Trends, 2009.

HART, B., RISLEY, T. R., *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1995.

HIBEL J. Root of assimilation. Generational status differentials in ethnic minority children's school readiness. *Journal of early childhood research*, 7, 2, 2009, pp. 135-152.

HUGHES F.P. *Children, Play, and Development*, London, Sage, 2010 (4^a ed.).

HYSON, M., *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. New York, Teachers College Press, 2008.

IIG F.L., AMES L.B., *School readiness: Behaviour tests used at the Gesell Institute*, New York, Harper and Row, 1972.

J. CURRIE, *Early Childhood Intervention Programs: What Do We Know?*, UCLA and NBER, Los Angeles, 2000.

Debates em Educação

KAGAN S.L., MOORE E., BREDEKAMP S., Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Views and Vocabulary. National Education Goals Panel, giugno 1995.

KAGAN, S. L., RIGBY, E., *Policy matters: Setting and measuring benchmarks for state policies*, Washington, Center for the Study of Social Policy, 2003.

KAROLY L.A., GONZALEZ G.C. Early Care and Education for Children in Immigrant Families. *The Future of children*, 21, 1, 2011, pp. 71-101.

KENNY A., *The development of a diagnostic instrument based on a Piagetian model*, Nova, Nova University, 1978.

KIERNAN G. ET AL. The school readiness of children living in a disadvantaged area in Ireland, *Journal of early childhood research*, 6, 2, 2008, pp. 119-144.

LA PARO, K.M., PIANTA, R.C. Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review, *Review of Educational Research*, 70, 4, 2000, pp. 443-484.

LADD G.W., KOCHENDERFER B.J., COLEMAN C.C. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, 68, 6, 1997, pp. 1181-1197.

LOEB S., BRIDGES M., BASSOK D., FULLER B., RUMBERGER R.W. How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26, 2007, pp. 52-66.

MAGNUSON K.A., MEYERS M.K., RUHM C.J., WALDFOGEL J. Inequality in Preschool Education and School Readiness. *American Educational Research Journal*, 41, 1, 2004, pp. 115-157.

MCCARTNEY K. et al. Quality child care supports the achievement of low-income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Development Psychology*, 28, 2007, pp. 411-426.

NURSS J.R., M. MCGAUVAN. *Metropolitan Readiness Tests-Fourth Edition*. San Antonio, The Psychological corporation, 1976.

PESTALOZZI E., *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.

PORTES A., RUMBAUT R. *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley, University of California Press, 2000.

SANFORD A.R., ZELMAN J.G., *Test LAP. Diagnosi di sviluppo*. Trento, Erickson, 2003.

Debates em Educação

SYLVA K. The role of research in explaining the past and shaping the future. In L. Abbott, H. Moylett (a cura di), *Early Education Transformed*, London, Routledge Falmer, 2002, pp. 164-179.

TRAN H., WEINRAUB M. Child care effects in context: Quality, stability, and multiplicity in nonmaternal child care arrangements during the first 15 months of life. *Developmental Psychology*, 42, 2006, pp. 566-582.

VENERA A.M., RICCHIARDI P., COGGI C. *Jogo e potenciamento cognitivo na infância. Materiais e atividades lúdicas para crianças dos 3 aos 6 anos*, Trento, Erickson, 2011.

WINSLER, A., TRAN, H., HARTMAN, S. C., MADIGAN, A. L., MANFRA, L., BLEIKER, C. School Readiness Gains Made by Ethnically Diverse Children in Poverty Attending Center-Based Childcare and Public School Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 3, 2008, pp. 314-329.