Importância da educação pré-escolar no rendimento da criança de 1.ª e 3.ª séries do 1.º grau

EUZA MARIA DE REZENDE BONAMIGO*

1. Introdução; 2. Método; 3. Resultados; 4. Discussão.

Ninguém admite matar, fria e conscientemente, uma criança recém-nascida ou de outra idade, mas poucos se incomodam com inúmeros abortos cometidos cruelmente.

Da mesma forma, ninguém admite formalmente que se recuse escola a uma criança, porém poucos se preocupam com o fato de que muitas delas são computadas como números de matrículas, mas são natimortos no sistema educacional, uma vez que não possuem as condições para o sucesso escolar. E não se pode pensar que começar a atender uma criança carente aos 7 anos seja uma alternativa correta. É exigência, é condição *sine qua non* para o êxito da criança que as diferentes oportunidades já lhe sejam oferecidas mesmo antes do nascimento, para sua mãe gestante; e, logo após, em creches, escolas maternais e jardins de infância que lhe garantam um pleno desenvolvimento físico, mental e socioemocional.

1. Introdução

Sabe-se que o desenvolvimento da criança não ocorre por acaso, nem ocorre sempre e independente do ambiente. Pelo contrário, crê-se que a estimulação ambiental é decisiva para determinar a quantidade e a qualidade do desenvolvimento.

Nos primeiros anos de vida, este ambiente se constitui basicamente da família, que facilita ou dificulta o desenvolvimento integral da criança. O ambiente em que a criança nasce, cresce e se desenvolve pode produzir efeitos positivos ou negativos em seu crescimento e desenvolvimento. Isto é, crianças que crescem com nutrição deficiente ou insuficiente, pouca atenção afetiva e familiar, em um ambiente

* Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

escasso de experiências positivas, sem cuidados de saúde, tendem a ter menor desenvolvimento físico e mental, mostram-se passivas, indiferentes e apáticas aos que as rodeiam. Isto faz com que mais tarde elas prestem pouca atenção às atividades escolares e, provavelmente, fracassem em seus estudos.

No desenvolvimento evolutivo da criança, há períodos críticos correspondentes aos primeiros anos de vida e durante os quais, nos níveis socioeconômicos (NSE) mais baixos, se verifica um déficit de estímulos psicossociais, tanto em quantidade e qualidade requerida, como na oportunidade indicada. White (1978), comentando o Projeto Head Start, lembra que as preocupações que se tinham inicialmente com as crianças de três anos foram, aos poucos, sendo transferidas para menores de três, inclusive bebês de poucos meses, porque se acreditava que era melhor prevenir do que remediar. Reconheceu-se que nos primeiros meses de vida, o mais importante para a criança é ter a noção de que alguém a ama, porém, a partir dos seis meses, torna-se decisivo encontrar oportunidades de aprender.

As limitações do meio-ambiente afetam sobremaneira a criança: ela deve poder brincar com os objetos da casa, explorar ambientes, para desenvolver suas capacidades intelectuais; para isto precisa de objetos, espaços e pessoas que a estimulem.

Com base em experiências e pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento físico e mental da criança, em seus primeiros sete anos, pode-se dizer que as crianças que crescem e se desenvolvem em ambientes ricos de possibilidades (boa alimentação, pais com altos níveis de escolaridade, higiene, cuidados médicos, carinho e afeto familiar, oportunidades de conversas com adultos, passeios, viagens etc.) têm geralmente mais êxito em seus estudos (Witter, Patto & Copit, 1975).

Pode-se dizer ainda que o desenvolvimento físico e o mental estão associados e que falhas no primeiro comprometem o segundo. Além disso, esta interdependência começa a se fazer sentir desde os primeiros anos de vida; assim, quanto mais tarde se vier a pensar no problema, maiores serão as dificuldades de correção e mesmo porque a criança, aos 10 anos por exemplo, já teria acumulado condições desfavoráveis e enfrentado inúmeros fracassos.

Poppovic et alii (1975), pesquisando sobre crianças de 4 a 6 anos, verificaram que as diferenças de desempenho entre as de nível socioeconômico baixo e médio vão aumentando com o decorrer dos anos. Observaram também que há áreas em que as crianças mais pobres se desenvolvem no mesmo ritmo de outras apesar de o desempenho ser sempre mais baixo. Segundo os referidos autores, as crianças de nível socioeconômico baixo têm atraso de 2 anos em relação às de nível médio, no que se refere às funções cognitivas.

Esta situação se torna manifesta com a entrada da criança na escola, quando as exigências do meio vão além das possibilidades de resposta da criança e cujas conseqüências diretas configuram uma altíssima taxa de repetência e evasão es-

colar. Isto implica altos investimentos que são frustrados num primeiro momento, e outros tantos recursos que são usados para recuperar este problema, nem sempre de possível solução na época em que esta é tentada, geralmente tarde demais.

Além de considerar este assunto sob o prisma econômico, deve-se pensar no mesmo do ponto de vista psicológico, a nível individual daquele que fracassa, que tende a diminuir sua auto-estima e a fracassar novamente – no caso, o aluno.

Repercussões semelhantes e também funestas podem ser vislumbradas para o professor, a entidade educacional e, sobretudo, a família do repetente que assume o rótulo de *incapaz*.

Durante a infância inicial, a falta de um ambiente estimulante, ativador, dinâmico, a carência de estimulação visual, auditiva, social e afetiva, pouca atenção atribuída à comunicação verbal, bem como a pobreza de modelos, tudo isto constitui sério obstáculo à escolaridade normal. Tome-se como exemplo que, por volta de 6-7 anos, a criança adquire dois princípios fundamentais para a aprendizagem: o da invariância e o da reversibilidade, imprescindíveis para a alfabetização da criança. A aquisição destes princípios depende da estimulação ambiental, portanto não são todas as crianças que os atingem.

O desenvolvimento neurológico também ocorre em função da exercitação. Uma vez que falhas nesta área impedem uma alfabetização normal, deve haver um ambiente (familiar, escolar ou social) que promova isto, o que deve ser feito pela sociedade, pois nem sempre a família tem condições para tal.

Tendo em vista que as famílias provenientes dos vários níveis socioeconômicos oferecem diferentes oportunidades para o desenvolvimento da criança, surge um desequilíbrio que tende a ser solucionado através da pré-escola, já que oficialmente a escolarização começa aos 7 anos, fase considerada tardia para se tentar harmonizar o desenvolvimento da criança.

Sabe-se que a criança precisa conviver sistematicamente com outras pessoas e ambientes para desenvolver-se e que a pré-escola é uma instituição bem indicada para isto. Além do mais, a criança precisa de uma estimulação sistemática e duradoura de, pelo menos, 2 a 3 anos, antes de enfrentar a escola propriamente dita. Quanto mais cedo se iniciar esta estimulação,[1] maior êxito se obterá.

Há aqueles que defendem a idéia de que estamos numa época de desescolarização e que a escola, por não estar cumprindo adequadamente sua função, deveria ser abolida. Não se pretende discutir aqui se a escola está bem ou mal, embora se acredite que ela deva ser avaliada e reorientada, mas, especialmente para a criança de NSE baixo, ela pode ser usada como uma das saídas para vencer o ciclo da pobreza.

[1] Deve-se entender como estimulação precoce o oferecimento de estímulos de toda ordem necessários ao desenvolvimento integral da criança, e o quanto antes possível, ou seja, desde o nascimento, tanto a crianças com problemas quanto a crianças normais.

Além disso, não se deve pensar em pré-escola como um sistema formal, fechado, mas como um veículo de atendimento à criança na faixa etária de 0-6 anos que, realisticamente, não tem podido ser bem cuidada pela família pobre. Por isso, defende-se a idéia de uma pré-escola voltada para a realidade sociocultural das crianças e de um sistema que pode ser informal, mas que se preocupe também com a formação e o desenvolvimento da própria família a fim de que esta possa continuar no lar a ação educacional iniciada na pré-escola.

Zaporozhets (1978), comentando a educação na URSS, informa que aproximadamente 50% das crianças de menos de 7 anos estão na pré-escola, sendo que em alguns centros chega a cerca de 80%. Todavia, a família desempenha papel relevante na educação das crianças; ela recebe muitas informações através das "universidades de pais", livros populares sobre educação familiar, cursos, conferências, serviços de assessoramento e meios de comunicação.

Na opinião de Fleming (1978, p. 32), a "formação que uma sociedade dispensa a seus educadores pré-escolares revela sua maturidade e a confiança que deposita em seu próprio futuro".

Kirk (apud Pines, 1969, p. 14) "mostrou que quando as crianças moderadamente retardadas entram nos jardins de infância aos três anos de idade e ali ficam durante 2 ou 3 anos, muitas delas sobem tanto de QI que podem ser retiradas completamente do grupo dos retardados".

O estudo de Schweinhart & Weikart (1977) revelou que as diferenças de desempenho entre os que fazem e os que não fazem o pré-escolar tendem a aumentar com o tempo. O trabalho de Perry (apud Schweinhart & Weikart, 1977) evidencia também que as vantagens que traz o pré-escolar constituem uma base que posteriormente facilitará o êxito acadêmico, a competência social e o aproveitamento do ambiente. Lurçat (1978) também reforça a idéia de que as crianças que passam pela pré-escola têm menos dificuldades na escola elementar, lembrando ainda que há o benefício da socialização precoce.

Marinho (1959) demonstrou que 80% das crianças que freqüentaram jardim de infância conseguiram aprovação ao final da 1.ª série, enquanto apenas 57% das que não passaram foram aprovadas.

A simples instituição pré-escolar não pode resolver todos os problemas aqui enfocados, todavia é possível esperar muito dela.

Veja-se a este respeito o trabalho de Rotta (1975) segundo o qual entre 50 crianças que apresentaram dificuldades escolares (leitura, escrita ou cálculo), 58% delas não haviam freqüentado o pré-primário, ao passo que entre 50 crianças de 1.º ano sem essas dificuldades, 88% delas freqüentaram jardim de infância.

Assim, parece possível supor que se as crianças recebem atendimento pré-escolar, consegue-se evitar ou, pelo menos, reduzir a ocorrência de dificuldades escolares posteriores, uma vez que por meio das atividades desenvolvidas na pré-

escola se atinge o amadurecimento das funções percepto-motoras antes da aprendizagem da leitura e da escrita.

Verifica-se, pois, com base em estudos, que a pré-escola traz vantagens imediatas que perduram a longo prazo. Uma análise econômica disso indica que os custos da programação pré-escolar podem ser perfeitamente recuperados em outras economias que se fariam nos custos educativos. Em síntese, o investimento com o pré-escolar traz vários benefícios para a sociedade e esta pode ser, em realidade, uma das poucas formas efetivas de ajudar educacionalmente as crianças com atrasos.

"Alguns economistas chegam a pensar que se as autoridades educacionais investissem de forma sistemática e adequada na educação pré-escolar, poder-se-ia economizar substancialmente nos investimentos escolares subseqüentes" (Dieuzeide, 1978, p. 4).

Neste caso, verbas usadas para resolver problemas de repetência, educação de adultos (Mobral), problemas de analfabetismo, falta de mão-de-obra qualificada e até mesmo delinqüência poderiam ser progressivamente dispensadas se se fizesse uma educação preventiva a partir da faixa pré-escolar. Segundo Campino (1977, p. 17), "os retornos para o investimento em educação são bem superiores às alternativas de investimento em capital físico e são tão maiores quanto mais elementar é o nível educacional".

Neste sentido, pode-se dizer que "qualquer política que se proponha seriamente um resultado social mais justo terá que enfrentar a questão educacional e defini-la de modo conveniente no conjunto de outras decisões a serem tomadas" (Mello, 1979, p. 50).

Isto se justifica uma vez que, com base em recentes pesquisas, sabe-se que, "em relação ao nível de inteligência geral possuído aos 17 anos, cerca de 50% do acervo intelectual acumulado já estão fixados aos 4 anos, enquanto os 30% seguintes são adquiridos entre 4 e 8 anos" (Dieuzeide, 1978, p. 4).

Neste caso, todo empenho deveria ser destinado a oferecer maior igualdade de oportunidades às crianças, permitindo que aquelas economicamente desfavorecidas tivessem desde muito cedo uma maneira de desenvolver suas potencialidades através da pré-escola.

Segundo Pines (1969, p. 17), "pela primeira vez na história da humanidade, se torna economicamente recomendável investir maiores esforços nos primeiros anos da vida humana".

Todavia, dever-se-ia fazer um programa de mudança de mentalidade, simultaneamente ou antes de se implementar certos planos de ação pré-escolar, pois, segundo Poppovic (1975, p. 20-2), o nível de expectativas de mães de nível socioeconômico baixo, a respeito do rendimento de seus filhos, é baixo; ou seja, acreditam elas que os filhos têm pouca chance de alcançar os objetivos educacionais. Além disso, as razões pelas quais colocam seus filhos na pré-escola dizem respeito

mais à solução de problemas práticos, como nutrição e cuidados, enquanto as mães de nível médio procuram a pré-escola por motivos educacionais.

Sabe-se, entretanto, que o êxito de qualquer intervenção educacional depende em grande parte do quanto se acredita e se espera dela e muito também do que as mães conhecem e praticam em relação à nutrição, saúde e estimulação psicológica. Tem-se comprovado em inúmeros estudos que é possível incrementar o desenvolvimento cognitivo da criança através da educação da família (Lira et alii, 1974; Mckay et alii, 1975, apud Whelan et alii, 1977).

Sabe-se da existência de programas de atendimento à criança que se baseiam na nutrição e saúde da mesma. Isto é feito com base no conhecimento que se tem da influência negativa da desnutrição sobre o desenvolvimento físico e intelectual da criança.

A desnutrição pode inibir os efeitos do meio em duas formas principais, de acordo com a perspectiva evolutiva. Em primeiro lugar, a desnutrição pode retardar a aparição de etapas específicas do desenvolvimento; em segundo lugar, na medida em que a criança alcança cada etapa do desenvolvimento, sua habilidade para utilizar e responder ao meio-ambiente pode ver-se limitada. Na primeira infância, por exemplo, a capacidade de atenção visual pode ser afetada pela desnutrição e, na segunda infância, a desnutrição pode reprimir o comportamento exploratório da criança, assim como sua atenção e vivacidade.

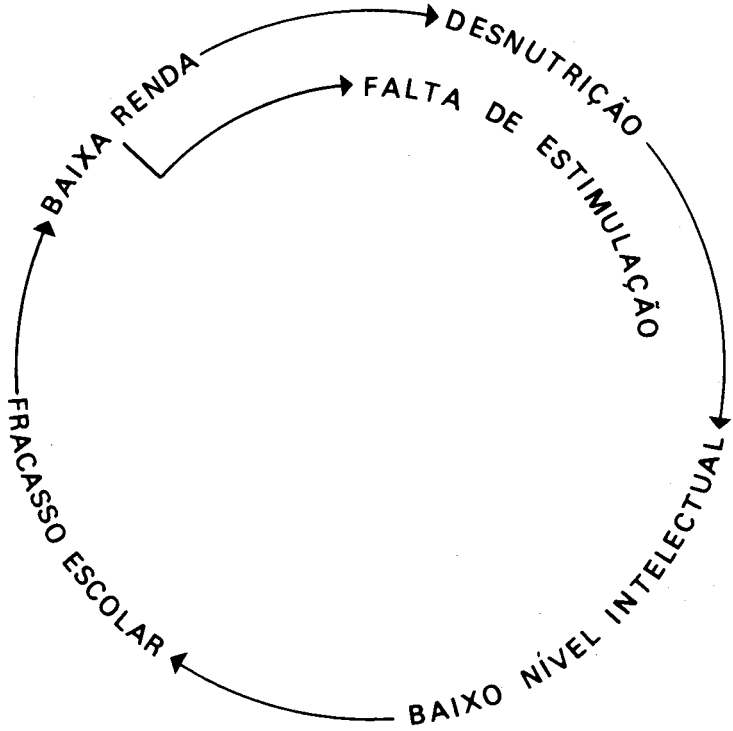
Pode-se dizer que a associação entre capacidade intelectual e nível socioeconômico deve-se, em grande parte, à desnutrição (explicada sobretudo pela baixa renda familiar) e, em parte, à precária estimulação ambiental (também muitas vezes ocasionada pela baixa renda e baixo nível cultural).

Outrossim, sabe-se que a suplementação nutricional por si só resulta em incrementos menores no desenvolvimento cognitivo e físico da criança do que a estimulação psicológica, obtendo-se, porém, excelentes resultados com a combinação de ambos os tratamentos (Dantas, 1979; Silva, 1979).

Retomando-se o problema, pode-se dizer que o meio-ambiente pobre não facilita o pleno desabrochar da criança, entretanto a pré-escola pode fazer muito para resolver parte desta situação. Deve-se contar com a família que também precisa ser educada a fim de ajudar o alcance dessa iniciativa de se atingir o desenvolvimento global da criança.

Neste sentido é imprescindível que, associada à montagem e manutenção de pré-escolas, haja um programa de atendimento à nutrição e saúde da criança. Assim, quando se conseguir criança bem nutrida e com saúde, família orientada e pré-escola em larga escala, poder-se-á esperar, como produto, um cidadão bem formado e capaz de grande sucesso desde seu período de alfabetização até sua fase de produção no trabalho. Defende-se o princípio teórico de que a escolarização é o melhor recurso de ascensão social e econômica.

Entretanto, verifica-se que a solução não se encontra ao alcance de todas as famílias, mas, sim, compete aos órgãos governamentais que devem fazer alguma coisa para interromper o círculo vicioso, visualizado a seguir.



2. Método

Sujeitos: foram sujeitos da presente pesquisa 243 escolares, de ambos os sexos, matriculados na 3.ª série do 1.º grau, em escolas públicas estaduais de Porto Alegre, provenientes de famílias de diferentes níveis socioeconômicos.

Material: a coleta de dados foi feita por meio de uma ficha preenchida pelo pesquisador, com base nos registros da secretaria da escola, contendo os seguintes dados: a) nome da criança; b) sexo; c) idade, em anos e meses, de ingresso na 1.ª série; d) se fez ou não o pré; e) conceitos ao final da 1.ª e da 3.ª série; f) se repetiu a 1.ª ou a 3.ª série; g) escolaridade dos pais; h) profissão dos pais.

Procedimentos: com base nos dois últimos itens da ficha, foi determinado o nível socioeconômico familiar, conforme a escala de Hutchinson (1960). Para isto, as profissões são classificadas em seis níveis, das mais elevadas às mais baixas e a escolaridade é pontuada também em seis níveis, do mais alto, que é o curso universitário, até o analfabeto. É atribuído peso 3 ao *status* profissional e peso 2 ao nível educacional do pai. A soma dos dois elementos dá como produto o nível

socioeconômico cuja amplitude vai de 5 a 30 pontos, sendo que quanto maior o número de pontos na escala, mais baixo o nível socioeconômico.

A seguir, todos os dados foram codificados e analisados pelo computador tendo-se solicitado, para cada variável, uma distribuição de freqüência e medidas de tendência central. Além disso, como se trabalhou com variáveis, ora nominal, ora intervalar, usou-se para cada tipo de variável a estatística mais adequada, tendo sido feito o Teste de Análise de Variância, o Qui-quadrado, o Teste *t* de Student, a Correlação de Pearson e a Correlação Parcial.

3. Resultados

Uma análise descritiva de todas as variáveis provou que a amostra estudada estava bem distribuída em termos de nível socioeconômico, sendo que 33 (14%) crianças eram de classe alta (menos freqüente em escolas públicas), 105 (43%) eram de classe média e 105 (43%) de classe baixa.

Quanto a sexo, 126 crianças (52%) pertencem ao sexo feminino e 117 (48%) ao masculino, havendo portanto uma amostra bem constituída em relação a esta variável.

A idade dos sujeitos, na época em que ingressaram na 1.ª série, variou de 5 anos e 9 meses a 8 anos completos, sendo a média 6 anos e 9 meses, e a moda 7 anos.

No que se refere à pré-escola, 121 crianças tinham freqüentado jardins de infância, enquanto 122 entraram diretamente na 1.ª série.

A variável rendimento escolar foi considerada em quatro níveis, de acordo com os critérios de avaliação adotados nas escolas, e que são: superior, médio superior, médio inferior e baixo, este último correspondendo à reprovação. Tais dados encontram-se na tabela 1.

Uma vez que se trabalhou apenas com os dados existentes na escola, não foi possível completar o item *rendimento* com relação aos sujeitos que se evadiram. Por essa razão a amostra não está completa para a 3.ª série.

Tabela 1

Distribuição dos sujeitos em relação ao rendimento escolar

Rendimento	Primeira série	Terceira série
Superior	71	65
Médio superior	131	100
Médio inferior	13	47
Baixo	28	6
Total	243	218

Com relação à primeira hipótese nula – não há associação entre o rendimento das crianças e a freqüência à pré-escola –, pode-se observar na tabela 2 que, no que se refere à 1.ª série, as duas variáveis não são independentes, uma vez que foi encontrado um $\chi^2 = 31{,}51$, com $p > 0{,}000$ e um coeficiente de contingência $C = 0{,}3388$. A mesma associação foi encontrada na 3.ª série, onde se observa um $\chi^2 = 33{,}00$, com $p > 0{,}000$ e $C = 0{,}3626$ (tabela 4). Esses dados com agrupamento em apenas dois níveis de rendimento, alto e baixo, podem ser vistos nas tabelas 3 e 5.

Com relação à segunda hipótese nula – não há diferença entre as médias das idades de ingresso na 1.ª série das crianças que fizeram e as que não fizeram o pré –, a análise de variância mostrou que aquelas que freqüentam a pré-escola iniciam mais cedo a 1.ª série do que as que não freqüentam. Encontrou-se um $F = 26{,}2381$ com $p > 0{,}01$, conforme tabela 6.

Quanto à terceira hipótese nula – não há diferença entre o rendimento das crianças que ingressam na 1.ª série com menos idade e as que iniciam mais tarde –, a análise de variância mostrou que as mais novas tendem a ter melhor rendimento do que as mais velhas.

Tabela 2

Percentual de sujeitos de acordo com o rendimento na primeira série e freqüência à pré-escola

Níveis de rendimento / Freqüência à pré-escola	Superior	Med. superior	Med. inferior	Baixo
Sim	71,8	46,6	46,2	10,7
Não	28,2	53,4	53,8	89,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

$\chi^2 = 31{,}51$; $p = 0{,}000$; $C = 0{,}3388$.

Tabela 3

Distribuição dos sujeitos agrupados em dois níveis de rendimento na primeira série e de acordo com a freqüência à pré-escola

Freqüência à pré-escola / Níveis de rendimento	Sim	Não
Alto	112	90
Baixo	9	32

Tabela 4

Percentual de sujeitos de acordo com o rendimento na terceira série e freqüência à pré-escola

Níveis de rendimento / Freqüência à pré-escola	Superior	Med. superior	Med. inferior	Baixo
Sim	75,4	38,0	25,5	50,0
Não	24,6	62,0	74,5	50,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

$\chi^2 = 33{,}00$; $p = 0{,}000$; $C = 0{,}3626$.

Tabela 5

Distribuição dos sujeitos agrupados em dois níveis de rendimento na terceira série e de acordo com a freqüência à pré-escola

Freqüência à pré-escola / Níveis de rendimento	Sim	Não
Alto	87	78
Baixo	15	38

Tabela 6

Média das idades dos sujeitos, em meses, de acordo com a freqüência à pré-escola

Freqüência à pré-escola	Média das idades em meses
Sim	81,231
Não	84,836

$p > 0{,}01$; $F = 26{,}2381$.

Para a 1.ª série encontrou-se um $F = 8{,}7063$, significativo ao nível $p > 0{,}01$ (tabela 7); e, para a 3.ª série, o valor de F foi de 5,3816, com $p > 0{,}01$ (tabela 8).

No que se refere à quarta hipótese nula – não há correlação entre rendimento escolar e nível socioeconômico –, o teste mostrou que as duas variáveis estão positivamente correlacionadas. Para a 1.ª série, foi determinado um $r = 0{,}3057$,

Tabela 7

Média das idades dos sujeitos, em meses, de acordo com os níveis de rendimento na primeira série

Níveis de rendimento	Média das idades em meses
Superior	82,958
Médio superior	81,908
Médio inferior	85,308
Baixo	87,500

$p > 0{,}01$; $F = 8{,}7063$.

Tabela 8

Média das idades dos sujeitos, em meses, de acordo com os níveis de rendimento na terceira série

Níveis de rendimento	Média das idades em meses
Superior	80,708
Médio superior	83,540
Médio inferior	83,489
Baixo	88,000

$p > 0{,}01$; $F = 5{,}3816$.

significativo ao nível $p > 0{,}001$. Para rendimento na 3.ª série, encontrou-se um $r = 0{,}4619$ para um mesmo nível de probabilidade.

Constata-se por estes dados que a influência do NSE na 3.ª série é mais forte do que na 1.ª, ou seja, com base no coeficiente de determinação (r^2), verifica-se que na 1.ª série 10% da variância do rendimento é explicado pelo NSE e na 3.ª série chega a 20% aproximadamente.

Como se pretendia ver qual variável tinha maior poder explicativo na variação da variável dependente, fizeram-se novos testes mantendo-se constante sempre alguma variável.

Controlando-se a idade, a correlação inicial entre pré e rendimento na 1.ª série, que era de 0,3483, desce para 0,2997, mas permanece significativa ao nível $p > 0{,}001$. A correlação inicial entre pré e rendimento na 3.ª série, que era de 0,3283, desce para 0,2709, permanecendo significativa ao nível $p > 0{,}001$.

Controlando-se o NSE, a correlação inicial entre rendimento na 1.ª série e pré desce de 0,3483 para 0,2287, significativa ao nível $p > 0{,}001$, enquanto na 3.ª série desce de 0,3283 para 0,0926, não-significativa ao nível $p > 0{,}05$. Isto signi-

fica que a correlação original (pré) tem um caráter espúrio para rendimento na 3.ª série, sendo o NSE o que determina a relação entre pré e rendimento na 3.ª série.

Controlando-se conjuntamente idade e NSE, verificou-se que a correlação entre pré e rendimento na 1.ª série permanece significativa ao nível $p > 0{,}001$, com $r = 0{,}2221$. Já para a 3.ª série, torna-se não-significativa ao nível $p > 0{,}05$, uma vez que o r encontrado foi 0,0919.

4. Discussão

Inicialmente, parece importante tecer alguns comentários sobre as limitações do presente estudo. Entre outras coisas, chama-se a atenção para o fato de que se considerou a pré-escolaridade como variável nominal (sim/não), sem analisar por quanto tempo a criança freqüentou a escola e, muito menos, a qualidade do ensino.

A amostra foi extraída de alunos de 3.ª série, sabendo-se que, especialmente nas camadas de mais baixa renda, muitas crianças não vão além da 1.ª série. Portanto, é possível que, devido a este viés, essa amostra não seja representativa da população.

Outra limitação diz respeito ao próprio *design* que, por ser correlacional, não permite certos controles nem conclusões do tipo relação causal. Assim, não se pretende aqui formular conclusões que venham a ser tomadas como certas e definitivas. Acredita-se que se tenham algumas evidências que, enquanto não forem desconfirmadas por novos estudos, devam ser respeitadas e sirvam para subsidiar a prática educacional.

Como se pode ver na parte anterior, de modo geral, todas as hipóteses nulas foram rejeitadas.

Observou-se que a pré-escola ajuda as crianças de todas as camadas sociais a obter sucesso escolar, muito embora aquelas de NSE alto tendam a ser favorecidas mesmo sem freqüentá-la. A diferença no rendimento entre quem faz ou não o pré é significativa, tanto na 1.ª quanto na 3.ª série.

O que vale a pena destacar é que não se controlou a duração da pré-escola nem se questionou o seu tipo ou qualidade. Assim, pode-se dizer que, por pouco que seja o tempo que a criança a freqüente, ou por menos qualificada que seja essa escola, ela ainda exerce alguma influência positiva sobre o rendimento escolar da criança. Esta influência perdura até certo ponto, pelo menos até a 3.ª série, que foi aqui estudada.

Sem controlar a influência da pré-escola, Camargo (1975), com base nos dados de sua pesquisa, afirma que o rendimento do aluno na 4.ª série já está condicionado pelo rendimento obtido na 1.ª série.

Esse resultado está de acordo com os de outros autores, tais como Marinho (1959), Rotta (1975), Schweinhart & Weikart (1977) e Lurçat (1978).

O controle da idade das crianças ao ingressarem na 1.ª série revelou um resultado surpreendente, embora de alguma forma esperado. Verificou-se que as crianças que freqüentam a pré-escola iniciam mais cedo a 1.ª série; entretanto, essa idade está em volta dos 6-7 anos. Observou-se ainda que as mais novas tendem a ter melhor rendimento do que as mais velhas.

Não se pode generalizar aqui a idéia de que quanto mais precocemente a criança se alfabetizar, melhor seu rendimento, pois os dados não permitem tal conclusão e nem esta teoria é de todo defensável. O que se verificou é que, dentro de certos limites de idade, ou seja, 6 anos incompletos e 8 anos completos, o limite inferior mostrou-se mais favorável ao êxito escolar.

O presente dado parece reforçar a idéia de que devem ser ampliadas as oportunidades educacionais das crianças no período anterior à alfabetização, e que não se pode retardar o início deste processo. O fato de que as crianças que estão na pré-escola iniciam mais cedo a 1.ª série deixa clara uma idéia, que é a da continuidade do processo educacional; ou seja, uma vez na pré-escola, maior a certeza de ingressar no sistema formal de ensino – a escola de 1.º grau. Salienta-se que a pré-escola não apenas predispõe ao ingresso na 1.ª série, como também ajuda a obter melhor rendimento na 1.ª e 3.ª séries.

Outro elemento é que há uma idade ideal para a alfabetização, pois as crianças mais novas alcançaram mais sucesso do que as mais velhas. Este resultado, que deve exigir das autoridades educacionais uma avaliação das prioridades, justifica a colocação do autor no preâmbulo deste artigo: começar a atender à criança carente aos 7 anos não é a melhor alternativa; em outras palavras, muitas vezes já é tarde demais.

A pesquisa de Camargo (1978) encontrou uma correlação negativa e significativa entre idade de ingresso na escola e rendimento médio nas quatro primeiras séries do 1.º grau; ou seja, crianças que iniciaram com 6 anos e 6 anos e 7 meses renderam mais do que as que ingressaram com 8 anos e 8 anos e 7 meses.

A referida autora considera que isto seja devido ao NSE, pois geralmente as famílias de NSE mais alto colocam os filhos mais cedo na escola; além disso, essas crianças quase sempre freqüentam a pré-escola, sendo por isso beneficiadas. As outras, embora mais velhas, ficam prejudicadas por falhas de estimulação.

Alguns autores (apud Camargo, 1978) encontraram resultados semelhantes aos da presente pesquisa e outros não confirmaram o atual resultado. Todavia, as explicações podem ser diversas e a que mais parece aproximar-se da nossa realidade é a atribuição de importância ao NSE.

Ao se analisar o rendimento das crianças em função do nível socioeconômico, encontrou-se um resultado bem conhecido na literatura educacional, ou seja, o de que quanto mais baixo o NSE pior o desempenho escolar. Esta foi a variável que se mostrou mais relevante na pesquisa, pois é a que concentra maior poder de explicação do rendimento escolar das crianças.

Esta evidência pode, à primeira vista, diluir a influência da pré-escola, pois realmente o que mais importa para atingir o êxito escolar encontra-se, de alguma

forma, fora da escola e dificilmente é controlado por ela. Isto leva a pensar que, para a escola surtir seus efeitos, é necessário que, simultaneamente, outras soluções sejam dadas ao problema da distribuição de renda.

Entende-se que a variável NSE seja assim tão relevante, pois a ela se associam problemas de nutrição, higiene e saúde e, especialmente, ausência de estimulação psicológica que, de modo geral, caracterizam as camadas mais baixas da população. Sabe-se, pela literatura, que tais fatores estão intimamente relacionados com rendimento escolar.

Todavia, não se pode concluir que basta dar à criança alimentação e boas condições de higiene e saúde. O resultado mais revelador, baseado em Dantas (1979) e Silva (1979), é o de que a estimulação psicológica é decisiva. Nem sempre o fato de a criança ser colocada na pré-escola quer dizer que ela está recebendo tudo o que necessita. Deve-se questionar a qualidade desse atendimento e verificar também o quanto a própria pré-escola está voltada para a classe pobre. Ao que tudo indica, a escola, em geral, gira em torno da classe média. Assim, não basta institucionalizar a pré-escola para a criança pobre, é preciso adequá-la aos valores culturais da mesma e organizá-la com base na realidade dos menos favorecidos economicamente.

Considerando-se todos os dados da presente pesquisa, enfatiza-se o seguinte: os educadores e autoridades educacionais devem conscientizar-se da importância da pré-escola, trabalhando para que ela se estenda ao maior número possível de crianças, mormente às de NSE baixo; inicie o mais precocemente possível para cada criança; atue durante o maior número de anos, ou seja, desde o nascimento até 6 anos; seja de boa qualidade e ofereça oportunidades de um desenvolvimento de todas as áreas: física, motora, afetiva, cognitiva e social; e que esteja adequada à realidade da criança, especialmente a de NSE baixo.

Só depois de atendidos esses requisitos poder-se-ia esperar bom rendimento escolar e, a partir daí, todas as melhorias pessoais e sociais que isto acarreta.

Bibliografia

Camargo, Dair A. F. Um estudo quantitativo sobre a reprovação no curso primário. *Cadernos de Pesquisa*, (12): 3-18, 1975.

———. A influência da idade, em meses, no rendimento escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada, 30* (4): 83-97, 1978.

Campino, A. C. C. Nutrição e retorno social da educação. *Cadernos de Pesquisa*, (22): 17-29, 1977.

Dantas, J. B. Efeitos da estimulação escolar na realização de crianças em vários estados nutricionais. *Cadernos de Pesquisa*, (29): 97-109, 1979.

Dieuzeide, Henri. Antes dos seis anos. *O Correio da Unesco, 6* (7): 4-9, 1978.

Fleming, Dorothy. Como educar os educadores. *O Correio da Unesco, 6* (7): 31-33, 1978.

Hutchinson, B. *Mobilidade e trabalho*. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto de Estudos Pedagógicos, 1960.

Lurçat, Liliane. Os que ainda não aprenderam a desconfiar. *O Correio da Unesco, 6* (7): 18-21, 1978.

Marinho, Heloisa. Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 31* (73): 3-8, 1959.

Mello, G. N. Crescimento da clientela escolar e democratização do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, (28): 49-51, 1979.

Pines, Maya. *Técnicas revolucionárias de ensino pré-escolar*. São Paulo, Ibrasa, 1969.

Poppovic, A. M.; Esposito, Y. L. & Campos, M. M. M. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, (14): 7-73, 1975.

Rotta, Newra T. *Avaliação neurológica evolutiva, eletroencefalográfica e psicológica em crianças com rendimento escolar deficiente*. Tese de livre-docência. Porto Alegre, Fundação Faculdade Católica de Medicina, 1975.

Schweinhart, L. & Weikart, D. Puede la educación pre-escolar producir una diferencia duradera en el futuro educativo del niño? *Educación Hoy, 2* (42): 32-42, 1977.

Silva, A. C. Pobreza, desenvolvimento mental e desempenho escolar. *Cadernos de Pesquisa*, (29): 7-9, 1979.

Whelan, G. et alii. Un programa de educación familiar y comunitaria para el desarrollo del niño rural en Chile. *Educación Hoy, 2* (42): 19-31, 1977.

White, Burton L. Amar não basta. *O Correio da Unesco, 6* (7): 22-4, 1978.

Witter, G. P.; Patto, M. H. S. & Copit, M. S. *Privação cultural e desenvolvimento*. São Paulo, Pioneira, 1975.

Zaporozhets, A. V. Entre a família e o Estado. *O Correio da Unesco, 6* (7): 27-9, 1978.