

# As armadilhas da precocidade. Intervenção precoce e abordagem científica

ERIC PLAISANCE

## 1. As armadilhas da precocidade

Crítica à obra de Rachel COHEN, *A aprendizagem precoce da leitura*, Paris, P.U.F., 1977 (artigo publicado em *L'École et la Nation*, nº 285, outubro 1978.)

### *Atualidade do tema da precocidade*

Ultimamente, o tema da precocidade tem adquirido importância considerável. Isto ocorre não só no nível das revistas especializadas em problemas de psicologia e educação como também no rádio, na TV, etc. É possível entender que, por razões as mais diversas, grande número de pessoas sente-se envolvido por esses debates. Tal fato torna evidente ser essencial a clareza sobre a questão, evitando-se a armadilha das mistificações, muito perigosas porque podem ter conseqüências extremamente nefastas sobre as práticas cotidianas dos pais, em casa, e dos professores, na escola e sobre as relações entre essas duas instâncias.

Este tema foi, obviamente, desenvolvido em relação à criança pequena e às atividades que lhe são propostas ou impostas. Pode-se, por certo, falar de precocidade ou de atraso relativos, referidos ao desenvolvimento psicomotor (fase de permanência sentada, fase ereta, práxis, etc.) ou ao interesse demonstrado pelas crianças a tal ou qual forma de atividade. Mas é surpreendente constatar que as preocupações com a precocidade se tenham manifestado sobretudo no domínio intelectual e, conjuntamente, no domínio das atividades escolares. Assim, o problema da precocidade diretamente vinculado à escola, isto é, às atividades nesta tradicionalmente desenvolvidas (leitura, escrita) é o que mais tem atraído a atenção. Basta lembrar os debates sobre crianças superdotadas das quais alguns chegaram a afirmar que

elas eram mais infelizes na escola do que as crianças deficientes; ou, ainda, recorde-se o recrudescimento da tese da leitura precoce. O livro de Rachel Cohen milita neste sentido, ou seja, em favor da aprendizagem precoce da leitura, apoiando-se em experiências americanas nessa área e em abordagem pedagógica desenvolvida na Escola Ativa Bilingüe de Paris, apregoando esta afirmação central:

*"Aos 6 anos já é, talvez, demasiado tarde"*

(A aprendizagem precoce da leitura, Paris, P. U. F., 1977 - Entrevista com Rachel Cohen, *L'École et la Nation*, nº 281, abril 1978 - Artigo da mesma autora em *L'Éducation*, de 19.1.78, sob o título "A aprendizagem precoce da leitura na escola, desafio ao fracasso escolar?" ).

Incontestavelmente, os propósitos defendidos por Rachel Cohen são capazes, numa primeira aproximação, de seduzir e mesmo conseguir a adesão de certos leitores de boa-fé. Pode-se, por exemplo, ser sensível ao fato de que as justificativas apresentadas pela autora partem e vinculam-se explicitamente ao problema maior das desigualdades na escola. Não é por acaso que as estatísticas do CRESAS (Centro de Pesquisa de Educação Especial e de Adaptação Escolar) sobre os fracassos na leitura são mencionadas e que Rachel Cohen apresenta seu trabalho como uma espécie de desafio lançado a esse fracasso; ensinar a ler antes que as crianças tenham atingido seis anos, seria uma tentativa, que ultrapassa preconceitos e lugares-comuns, para compensar as desigualdades iniciais (p.28, livro). Ora, é indispensável perguntar se esta tese, apresenta sob uma perspectiva de tal modo favorável, é tão fundamentada quanto a autora o pretende.

Não tencionamos estabelecer uma polêmica estéril sobre a questão, mas, pelo menos

pensamos, ao colocá-la em suas devidas proporções, dissipar as ilusões e, no âmbito de uma discussão sociológica e lingüística, relembrar as exigências de uma verdadeira demonstração científica.

*É verdadeiro que os estudos americanos sustentam, sem ambigüidades, a tese da leitura precoce?*

A documentação que nos é proposta no livro possui todas as aparências da seriedade. Os autores americanos conhecidos como "psicólogos cognitivos" são rapidamente apresentados e citados; experimentos pedagógicos são descritos em número significativo de páginas incluindo, por vezes, gráficos dos resultados obtidos em testes de controle por grupos de crianças submentidas ou não a tal ou qual programa educativo. Enfim, a bibliografia final é seguramente muito útil para quem gostaria de se reportar aos testes originais.

Na realidade, esta apresentação dos estudos americanos é muito parcial. A autora não apenas sequer tenta estabelecer elo lógico entre o pensamento dos diferentes pesquisadores, como, sobretudo, apresenta somente o que lhe parece favorável; deseja-se levar-nos a acreditar que o conjunto desses trabalhos chega, infalivelmente, à tese da leitura precoce. A argumentação apresentada é, portanto, bem falaciosa. Isto porque, se é verdade que esses autores mostram ser a criança pequena (antes dos seis anos) suscetível de realizar um certo número de aquisições mentais importantes (o que não é grande novidade para quem já leu Wallon...) não é legítimo chegar-se abruptamente à conclusão de que é preciso praticar a leitura precoce para equalizar as chances. Trata-se de uma redução do problema à aprendizagem da leitura.

Não esqueçamos, também, que os próprios pesquisadores americanos procederam à análise crítica dessas perspectivas tão em voga nos anos 60 com os famosos programas compensatórios. Nós mesmos já chamamos a atenção sobre os erros e as ilusões subjacentes a vários desses programas<sup>2</sup>. Assim o programa Head Start, freqüentemente citado pela autora sob um ângulo favorável, não produziu os resultados esperados e levou a duvidar do poder real da escola e da educação na modificação das desigualdades sociais e culturais. Acrescentávamos que, em nosso modo de ver, isto se constituía numa crítica percutiente da ideologia da escola liberadora. Enfim, essas

estratégias de compensação haviam sido financiadas e experimentadas sob uma ótica que poderia, perfeitamente, ser seletiva, uma vez que se pensava, prioritariamente, em buscar os "talentos escondidos" nas classes mais desfavoráveis da sociedade, permitindo-se, assim, o rejuvenescimento das elites científicas do país. Em resumo, os programas de compensação estão longe de poderem beneficiar-se de todos os elogios com os quais são muito facilmente revestidos.

*Tudo está em jogo, realmente, antes dos 6 anos?*

Há, todavia, algo ainda mais importante: a maioria dos trabalhos citados fundamenta-se explicitamente em tese agora retomada por tantos, mas que comporta aspectos negativos.

Trata-se da tese formulada sob a forma de um slogan: tudo se decide antes dos 6 anos. Não pensamos, evidentemente, em negar que os primeiros anos de existência são fundamentais para a construção da personalidade humana. Os pesquisadores americanos, justamente, contribuíram para mostrar que as influências do meio-ambiente tinham papel essencial, não apenas no estabelecimento das primeiras relações da criança com os outros como na elaboração da inteligência. Isto é o que a jornalista Maya Pines chamou de uma espécie de "freudismo intelectual", para melhor resumir essas tendências que, por vezes, têm originado práticas de estimulação das crianças com o propósito de favorecer, ou melhor, de acelerar seu desenvolvimento. Isto explica esses programas de enriquecimento cultural para crianças pequenas pertencentes a classes sociais menos favorecidas: práticas de "bombardeamento verbal" preconizadas por Bereiter e Engelmann ou, ainda, as diferentes maneiras de estimular as crianças, descobertas por Dodson, que aconselha os pais a transformarem o meio familiar em uma pequena escola, a fim de permitir o aumento do quociente intelectual!

*A corrida ao quociente intelectual.*

Quem não percebe, então, os riscos de uma aplicação deste slogan pseudo-psicológico? Chega-se, rapidamente, a um fatalismo das experiências precoces que toma aqui o lugar do fatalismo da hereditariedade; se as crianças não são estimuladas como conviria, então nada mais seria possível após a idade de 6 anos. Chega

se, igualmente, a uma corrida ao quociente intelectual, à uma espécie de contabilidade absurda, segundo a qual tal percentagem de inteligência deve ser adquirida antes de determinada idade (segundo Bloom, 80% da inteligência é, normalmente, adquirida antes dos 8 anos, com toda uma série de patamares sucessivos).

Temos de nos haver, aqui, com os aspectos contraditórios apresentados pela valorização da primeira infância, cujo modelo se difunde socialmente a partir das classes privilegiadas (como mostraram as análises sociológicas de Chamboredon e Prévot). Se é justificado dizer-se que a primeira infância é período capital no desenvolvimento do indivíduo, é totalmente inadmissível afirmar, a partir disto, que se deve fazer ler o mais cedo possível (a partir dos 2 anos, segundo Doman). Isto não significa, tampouco, que tudo está em jogo, irremediavelmente, antes dos 6 anos (procedemos ao exame detalhado dessas teses e à crítica das mesmas em nosso livro *A escola maternal hoje*, Paris, Natham, 1977).

*É legítimo pregar a generalização da leitura precoce a partir de uma experimentação particular, realizada em escola de recrutamento social privilegiado?*

Recordemos, brevemente, os objetivos e práticas salientados por Cohen a propósito da leitura precoce. Várias vezes a autora afirma que o essencial se encontra menos na aprendizagem precoce da leitura em si do que nos processos mentais em causa. Tal afirmação é rapidamente reduzida a uma dimensão mais intelectualizada: "A leitura, atividade formadora, favorece o desenvolvimento intelectual da criança" (p.88, livro). No que tangê aos aspectos práticos, tratar-se-ia, apenas, de transpor para a escola maternal os métodos em vigor nos cursos preparatórios, a fim de jamais colocar as crianças pequenas em situação de fracasso.

Constata-se, na realidade, que é concedida grande importância a técnicas muito tradicionais de associação: sons e letras, letras entre si, com a ajuda de sinais móveis escritos sobre quadros de feltro. Isto pode chegar até à leitura das palavrinhas sem sentido: *vol-lov-vlo*" (p.166). Observa-se, ainda, abordagens muito surpreendentes, principalmente porque referidas a crianças de menos de 6 anos: ausência de controle individual, ritmo rápido de sessões de leitura para não gerar aborrecimentos! Por fim,

é rapidamente proposta a aprendizagem de uma segunda língua moderna.

*A análise do falar e do escrever está ausente.*

Orá, a justificativa de tais práticas é quase inexistente, apesar das mesmas não parecerem adaptáveis à maioria das crianças pequenas (mesmo que elas talvez tenham tido sucesso na Escola bilíngüe) e de se chocarem a obstáculos fundamentais. Não nos são fornecidas quaisquer análises do ato de ler ou qualquer tentativa de definição do ato de falar da criança pequena. No máximo, é indicado que, nos dois casos, trata-se das "artes da linguagem", da comunicação e da expressão humanas... Igualmente, tudo o que é dito sobre o funcionamento mental não está verdadeiramente relacionado ao funcionamento da linguagem e, menos ainda, a uma análise da aquisição da linguagem pela criança. É sem dúvida por essas razões que se encontram confundidos, sem nenhuma análise de suas especificidades, o oral e o escrito, o falar e o ler, o ler e o escrever. Daí esta afirmação espantosa, mesmo para aqueles que se contentam de uma reflexão de bom senso: não haveria diferença entre o aprender a ler as palavras orais e a aprender a ler as palavras escritas.

Assistimos aqui não só a uma redução da linguagem às palavras, mas, mais ainda, a círculos viciosos. É preciso lembrar que falar faz parte do equipamento genético do ser humano (desde que, é claro, a criança pequena ouça falar e esteja em situação de produzir enunciados); enquanto isto, ler é um fenômeno sócio-histórico, que não foi o apanágio de todas as sociedades humanas e que não é, ainda hoje, partilhado por todos os indivíduos. A escrita (ler e escrever) representa um meio de comunicação e uma atividade cultural que utiliza um certo registro da linguagem, implicando consequentemente a existência de um trabalho mental da criança pequena que lhe permite precisamente dominar um leque suficientemente rico de registros para a verbalização de seu pensamento.

*Análise teórica. Aplicação prática.*

Alguns, talvez, pensarão que estas críticas são bem "teóricas" enquanto o trabalho apresentado se pretende essencialmente prático e diretamente aplicável à pedagogia das crianças pequenas. Consideramos, ao contrário, que nessa área, como em muitas outras, a análise

teórica e a aplicação pedagógica devem fecundar-se mutuamente, que uma não pode existir sem a outra. Tal é o mérito de trabalhos bem diferentes daqueles de R. Cohen, particularmente os de Laurence Lentin e sua equipe. Neste caso, a elaboração de um quadro teórico preciso permite, justamente, proceder à análise do falar e do ler (no sentido da aquisição da linguagem pela criança) e estabelecer práticas nutridas desta reflexão. O que surge, então, com nitidez não é absolutamente esta vaga "pedagógica precoce da linguagem" de que fala nossa autora referindo-se a Lentin (como se isto justificasse antecipadamente todas as aprendizagens precoces, entre as quais a da leitura) mas, ao contrário, a necessidade de um funcionamento lingüístico explícito para que a criança possa abordar em boas condições a linguagem escrita e tornar-se um verdadeiro leitor; esta deve ser uma criança que "sabe falar", isto é, uma criança que "domina um funcionamento sintático que lhe permite enunciar explicitamente por meio unicamente da linguagem verbal um pensamento ou um encadeamento de pensamentos em ou fora de situação" (Lentin et alli, *Du parler au lire*, Paris, Editions E. S. F. 1977, p.19).

#### *Experimentação em meio-ambiente "favorecido".*

Convém finalmente sublinhar que a experimentação pedagógica que nos é relatada diz respeito a crianças de meios sócio-culturais favorecidos: profissões liberais, quadros superiores ou médios, funcionários internacionais...

A autora reconhece que ao chegarem a escola, essas crianças já trazem uma linguagem estruturada (livro, p.151). A Escola Ativa Bilingüe está, portanto, longe de ser uma escola que recruta em todos os meios sociais e ainda menos nos meios populares. Queremos acreditar que a experiência levada a efeito nessas condições particulares permitiu a certas crianças lerem e aprenderem uma segunda língua estrangeira. Mas o que teria se passado em uma escola comum? A pretendida demonstração das vantagens da leitura precoce repousa, na realidade, sobre uma generalização inteiramente inaceitável. De qualquer modo, já sabemos através das investigações do Ministério da Educação sobre a passagem das crianças pequenas para o Curso Preparatório, que aquelas que pertencem aos meios sociais privilegiados não se deparam com desvantagens no desenvolvimento da escolaridade e revelam, por

vezes, nítidos avanços ao nível do segundo grau.

#### *Risco de agravamento da seleção escolar*

Esta é uma razão a mais para chamar a atenção sobre o risco de agravamento da seleção escolar, em função das desigualdades sociais existentes entre as crianças. Principalmente porque nada nos mostra, no caso da argumentação de R. Cohen, que crianças de meios sociais contrastados consigam benefícios equivalentes de uma aprendizagem precoce da leitura. Se nosso raciocínio é correto, então o slogan defendido do início ao final do livro (compensar as desigualdades pela leitura precoce) não pode mais ser logicamente mantido.

#### *Ameaças para a escola maternal.*

Tal debate seria de menor interesse se não arriscasse ter repercussões sobre as práticas educativas, especialmente aquelas da escola maternal. Ora, as teses sobre a precocidade ameaçam diretamente a escola maternal. Os pais ficarão tentados a reclamar para que seus filhos leiam o mais cedo possível, as professoras sofrerão pressões para que criem as condições pedagógicas necessárias às aprendizagens escolares tradicionais. Tais riscos aumentam na medida em que essas teses juntam-se às campanhas atuais a propósito dos super-dotados. Precocidade de um lado, superdotação de outro, tudo concorre para desviar a escola maternal de suas verdadeiras finalidades que não se fixam na leitura e na escrita mas na formação global da criança. Como já dizia com ênfase Pauline Kergomard ao final do século XIX, é completamente errôneo crer que uma boa preparação para a leitura consiste simplesmente em ensinar precocemente os rudimentos da mesma. O que se diria, observava ela ironicamente, "na presença de um agricultor que, confundindo a sementeira com o arar, fizesse a sementeira antes de revolver a terra?"

Resumidamente, a idéia atual de uma aprendizagem precoce da leitura é repetição modernista de atitudes e práticas muito antigas, vigorosamente criticadas desde o fim do século XIX. O fato de invocar estudos americanos recentes não fornece aqui um apoio muito convincente a esta tese.

## 2. Intervenção precoce e abordagem científica.

Crítica da obra de R.COHEN, *Petição em favor das aprendizagens precoces*, Paris, P. U. F., 1982 (artigo publicado na *Revue Française de Pédagogie*, nº 64, 1983)

O novo livro de Rachel Cohen (1982) é, de fato, um volumoso dossier em favor das aprendizagens precoces ou, mais exatamente, em favor de práticas educativas que desenvolveriam ao máximo o "potencial" da criança pequena, antes da idade de seis anos. Da mesma autora, o livro publicado em 1977 era orientado mais especificamente para os problemas da leitura; concebida como um desafio ao fracasso escolar, a aprendizagem precoce da leitura era ali apresentada como meio privilegiado de compensar as desigualdades entre as crianças, "antes que seja tarde demais" ... Sem de forma alguma afastar esta orientação, a obra que hoje apreciamos adota uma perspectiva mais ampla e os problemas educativos evocados estão, na maioria, relacionados a domínios de pesquisa mais ou menos cientificamente elaborados. Assim, um lugar importante é dado à neurobiologia e às pesquisas sobre o cérebro humano, ainda que a autora se defenda de ser especialista na questão e faça profissão de modéstia; o objetivo afirmado é somente o de fornecer elementos ao debate, informações que podem esclarecer os educadores sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

### *Proposições sedutoras...*

Incontestavelmente, uma das originalidades deste livro é exatamente este pedido dirigido ao leitor de abandonar provisoriamente, como a própria autora, seu próprio terreno de experiência para abordar domínios menos familiares e para levar em conta a opinião de especialistas chamados "à barra das testemunhas". Somente nas terceira e quarta partes do livro é que as aprendizagens precoces tornam-se objeto de uma abordagem mais habitual, com as contribuições de pesquisadores em educação ou de práticos sobre experiências desenvolvidas no meio familiar ou no meio escolar. Entretanto, mesmo neste nível, percebe-se o cuidado de abordar de maneira original a educação destinada à criança pequena e, em filigrana, distingue-se uma crítica dirigida à escola maternal. Esta teria abusivamente privilegiado as "pré-aprendizagens", a constituição de

"pré-requisitos", enfim, todo esse conjunto de capacidades individuais que preparariam para as aprendizagens propriamente ditas, por exemplo, a leitura e a escrita que seriam da alçada dos primeiros anos da escola primária.

Contrariando essa tendência, Rachel Cohen e algumas de suas "testemunhas", afirmam a necessidade de assegurar o mais cedo possível aquelas últimas aprendizagens, cujo efeito produziria na criança um desenvolvimento insuspeitado de capacidades, particularmente sobre o plano cognitivo. A maternal não teria mais como tarefa essencial preparar a criança para abordar, no momento desejado, as aprendizagens da leitura e da escrita, como Pauline Kergomard, desde o fim do século XIX tentou demonstrar; também não se trataria de esperar o refinamento da língua oral, mas, ao contrário, de não perder tempo e engajar a criança na aquisição dos signos escritos graças a estimulações adequadas'...

É, portanto, no oposto de uma pedagogia de espera e passiva que se situa R.Cohen, no oposto de uma pedagogia que se limitaria a esperar o desenvolvimento espontâneo da criança pequena. Propósito sedutor à primeira vista, porque não se pode ser insensível nem a uma vontade assim expressa de modificar a engrenagem de fracassos e desigualdades escolares nem à afirmação das potencialidades de cada criança, qualquer que seja sua origem social. No entanto, não estamos convencidos pelos argumentos apresentados: o entusiasmo pedagógico, a "fé" na educação precoce e no valor das influências do meio-ambiente, seguidamente afirmados sem nuances, são suficientes para demonstrar a fundamentação segura da tese e para nos orientar em direção a práticas de estimulação sistemática da criança pequena?

Para dizer a verdade, retira-se da leitura desse dossier a impressão de que a autora não reteve das diversas contribuições senão as idéias que servem diretamente à sua opção prévia em favor da precocidade das aprendizagens. É certo que ela não procura esconder sua parcialidade, que reivindica explicitamente; mas que tratamento impõe a algumas de suas testemunhas. Por exemplo, o neurofisiologista Changeux concede um lugar importante às interações entre o meio-ambiente e a estruturação do sistema nervoso; mas ele faz inúmeras reservas quando se trata do bilingüismo precoce ou da leitura a 1 ano ou 1 ano e 1/2 : "não se pode sobrecarregar o sistema", "o cérebro não pode ultrapassar seus limites"; há restrições em todos os níveis, em todos os estágios: "otimizar sim, mas nos limites das restrições impostas pelos

processos de desenvolvimento"... Suas pesquisas atuais o conduzem mesmo a considerar o ato de aprender como uma "restrição" necessária das conexões nervosas oferecidas pelo programa genético.

### *Aprendizagens precoces ou Aprendizagens prematuras?*

Tomemos um outro exemplo, situado desta vez no domínio das práticas educativas: o ponto de vista expresso pelo inspetor de educação Debut. Apesar de reconhecer a impossibilidade de fixar uniformemente uma idade da leitura, ele estima que aprendizagens são efetivamente "prematuras" quando não correspondem às necessidades ou capacidades observáveis na criança e, sobretudo, quando não são sustentadas ou acompanhadas pelas competências muito variadas que enganam o conjunto da personalidade da criança. Tais nuances não aparecem em nenhum momento das conclusões.

Quanto aos testemunhos que parecem sustentar muito mais diretamente a tese da precocidade, o mínimo que se pode dizer é que são muito freqüentemente marcados por uma preocupação pragmática de ação imediata e que suas bases científicas nem sempre são evidentes. Ou então, manifesta-se uma orientação behaviorista assaz simplista que nos lembra os velhos trabalhos do psicólogo americano Watson: as estimulações adequadas poderiam produzir em toda a criança um ser excepcional, senão um "gênio". Em Domam, por exemplo, trata-se de favorecer o crescimento do cérebro, de acelerar a inteligência, de realizar a excelência nas áreas mais variadas, inclusive na do desenvolvimento fisiológico. Poderíamos ser acusados de parcialidade mas parece-nos legítimo afirmar que as experiências americanas apresentadas muito favoravelmente pela autora suscitaram também outros sinais de alarme.

Em livro recente, Susanne Mollo relata as impressões que resultaram de sua passagem no Instituto Doman de Filadélfia (USA) e do conhecimento das práticas do "método desenvolvidas com seu próprio filho, atingido de deficiência motora"<sup>2</sup>. Neste Instituto, os pais das crianças deficientes aprendem ou re-aprendem a acreditar na cura possível de seu filho e são, eles mesmos, revalorizados em suas capacidades educativas. Mas a que preço! Um verdadeiro terrorismo moral é exercido sobre eles para fazê-los aceitar um trabalho intenso com seu filho, trabalho que requer de sua parte a repetição

regular de exercícios nos quais o corpo da criança é manipulado externamente, na medida de 10 a 20 vezes por dia, todos os quartos de hora. Em um tal programa há, portanto, um apagamento completo das outras dimensões dos atos educativos que implicam sempre a vida pessoal dos indivíduos envolvidos, suas relações sociais, e, no que concerne à criança, suas motivações, seu desejo de participar das atividades, etc. Não há necessidade de explicitar longamente que S.Mollo voltou-se, em seguida, para uma outra abordagem educativa que restitui à criança um papel mais ativo e que a insere na vida cotidiana. Mas é suficiente sublinhar que este método estereotipado, muito constrangedor para os pais e as crianças, não parece sustentar-se sobre bases científicas, malgrado aparências totalmente enganadoras. Para S.Mollo, é um "blefe científico" que dá segurança e retém os pais mais precisamente porque, nesses casos, trata-se de pais culpabilizados pela deficiência de seu filho.

O exemplo precedente é limitado; mas não é absurdo pensar que ele revela, sob uma ótica particularmente significativa, o essencial dos problemas postos pela incitação às aprendizagens precoces: de um lado, uma visão restritiva das aprendizagens percebidas sob a forma de estimulações estereotipadas, que pode levar os pais a transformar seu lar em uma pequena escola para melhorar o rendimento intelectual de seus filhos (para um autor como Dodson - na verdade não citado por R.Cohen - é preciso ganhar o mais rápido possível pontos de Quociente Intelectual!); de outro lado, bases científicas incertas, retiradas sem rigor metodológico de disciplinas extremamente diversas.

### *Efeitos a longo prazo*

Quando do aparecimento do primeiro livro de R.Cohen, já havíamos alertado para o perigo do slogan "tudo se joga antes dos seis anos" e nos perguntávamos se uma representação fatalista das experiências precoces não tenderia a dominar dali em diante a valorização moderna da pequena infância<sup>3</sup>. Não se trata, bem entendido, de negar o papel dos primeiros anos de existência sobre o desenvolvimento do indivíduo. Contudo os levantamentos científicos recentes redirecionam as representações simplistas, em particular porque colocam claramente a questão dos "efeitos a longo prazo" das situações de privação ou de estimulação às quais as crianças puderam estar expostas.

Assiste-se, hoje, a uma revisão crítica do que havia sido muito globalmente descrito como carência afetiva devida à privação materna; para o psiquiatra inglês Rutter isto envolve situações extremamente heterogêneas e os efeitos a longo prazo são influenciados pelo papel complementar das condições de vida posteriores à infância. Ao contrário, as estimulações precoces não produziram sempre os resultados esperados: os programas de compensação desenvolvidos nos Estados Unidos para crianças pequenas de meios sociais desfavorecidos não geraram automaticamente efeitos favoráveis a longo prazo, como por exemplo, sobre a escolaridade primária. Para Bronfenbrenner, as vantagens adquiridas tendem a se anular quando a intervenção acaba e as crianças que parecem menos aproveitá-las são precisamente aquelas provenientes dos meios mais desfavorecidos.

O levantamento das experiências americanas, ressalta que as intervenções mais eficazes implicam não apenas centros pré-escolares mas também as famílias das crianças. É preciso, então, obrar mudanças de contexto social, por exemplo, na área da saúde, para melhorar as condições de vida dos pais. Quanto às ações mais diretas sobre as famílias ou nas famílias, revelam-se difíceis e apresentam um risco normativo muito importante: o pesquisador-interveniente está inclinado, por sua própria posição social, a valorizar o que ele pensa ser a "boa" atitude educativa, em detrimento dos elementos culturais específicos aos meios sociais envolvidos<sup>4</sup>.

Seria, portanto, essencial saber quais são os efeitos a longo prazo das aprendizagens precoces propostas por R. Cohen e isto em função da origem social das crianças: quem delas aproveita mais? as carreiras escolares têm tendência a se uniformizarem?, etc. O sociólogo não pode evitar tais questões. Pergunta-se ainda: a metodologia utilizada nas experiências descritas não está já cientificamente fundamentada? Na realidade, as pesquisas contemporâneas mais fecundas e mais inovadoras sobre o acesso à linguagem oral ou escrita não aparecem; nem os trabalhos sobre o desencaixar do funcionamento da linguagem na criança pequena (por exemplo, os da equipe de Laurence Lentin); nem aqueles que concernem o ato de ler (os de Smith, que inspiram, na França, autores como Charmeux, Foucambert ou Hébrard)<sup>5</sup>. Ao contrário, nos são apresen-

tadas técnicas muito tradicionais de associação entre o som e a letra, por vezes verdadeiros exercícios de análise gramatical do oral (trabalho sobre o verbo, o substantivo, o pronome pessoal...) e, no que diz respeito à escrita, uma abordagem muitas vezes centrada sobre a decodificação (com exceção da contribuição, mais rica, da parte de Goetzke-Ricault). Além disso, é toda uma concepção muito discutível da língua que se encontra inserida: redução da língua a um estoque léxico, a palavras; assimilação prematura do oral e do escrito, o que justificaria que se fizesse a criança pequena não simplesmente falar mas ler e escrever o mais cedo possível.

Uma tal tentativa de defender a precocidade das aprendizagens mereceria ser recolocada exatamente na perspectiva das ideologias modernas da criança pequena em nossa sociedade. A preocupação em não perder tempo, em preparar rapidamente para a corrida de obstáculos escolares se correlaciona a assimilação da escola maternal a uma escola na qual é urgente aprender a ler, a escrever e, mesmo, a calcular; tudo isto não é novo e vai ao encontro de certas expectativas de pais.

O que é novo, em compensação, é a argumentação proposta, que se reveste de elemento de informação emprestados mais ou menos habilmente a certas disciplinas científicas; de ora em diante nos é apresentada a necessidade de aprender cedo sob uma vestimenta modernista, em termos de estimulações adequadas com vistas ao desenvolvimento ótimo da criança. Mas é sempre a mesma redução inaceitável das capacidades de aprender da criança pequena a uma dimensão estreitamente escolar que negligencia amplas dimensões da personalidade bem como tudo o que concerne o campo das aprendizagens corporais. De nenhuma forma procuramos preconizar práticas educativas que se limitariam a registrar passivamente as diferenças sociais entre as crianças, em nome de um pretenso "respeito" às diferenças. Mas é preciso que o caminho escolhido não imponha às crianças atividades que correspondem mais aos desejos dos adultos do que às suas próprias capacidades; é preciso que as abordagens propostas repousem sobre algumas bases cientificamente estabelecidas. Desde esse ponto de vista, uma tal rogatória em favor das estimulações precoces tem como efeito principal estimular as críticas.

## Notas

1. A luta de Pauline Kergomard contra a invasão da escola maternal pela escola primária está particularmente bem expressa em sua obra "*L'éducation maternelle dans l'école*", Paris, Hachette, 1886 e 1895 (e reedição em 1974).
2. Suzanne Mollo, "*Construire Fabrice: l'insertion sociale d'un enfant handicapé*", Paris, Edilig, 1982. Pode-se também ler a crítica de uma médica, Elisabeth Zucman, na revista: "*Handicaps et Inadaptations*", *les Cahiers du CINE-RHI*, abril-junho 1981, nº 4, p. 59-60.
3. *Les pièges de la précocité* (ver supra).
4. M. Rutter, *Maternal Deprivation Reassessed*, Penguin Books, 1981 (2a. edição); U. Bronfenbrenner, *Is Early Intervention Effective?*, in: *Race and IQ*, edited by A. Montagu, Oxford University Press, 1975.
5. A título de exemplo, endereçamos o leitor a um recente trabalho de vulgarização que não pretende ser uma "summa" científica mas que é o resultado de uma colaboração entre diversos pesquisadores e práticos: *Aimer lire: comment aider les enfants à devenir lecteurs*, Paris, Éditions Bayard-Presses Jeune, 1982.

\* \* \*

Eric Plaisance, Chefe da "Équipe de Sociologie de L'Éducation, Unité Associée au CNRS. Professor da U.E.R. Science de L'Éducation-Université René Descartes, Paris V.

\* \* \*

Tradução de Merion Campos Bordas, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.