



**EDUCAÇÃO
E REALIDADE**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

EDUCAÇÃO E REALIDADE

3

Porto Alegre, janeiro de 1978

JUSTIFICAM-SE AS TENTATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO FORMAL DA CRIANÇA EM SEUS PRIMEIROS ANOS?

Zaida Grinberg Lewin•

SINOPSE

Questionamentos relativos à validade das tentativas de educação formal em crianças de idade pré-escolar, derivam da insuficiência de dados disponíveis. Como uma alternativa a ser considerada na solução do problema, a autora justifica a necessidade de uma metodologia de pesquisa apropriada para uma Ciência da criança em seus primeiros anos, identifica áreas de relevância e analisa os principais enfoques de pesquisa e fontes de evidência utilizadas na obtenção de dados relativos aos efeitos da experiência nesta faixa etária.

1. Introdução

Uma noção da criança como um organismo competente e complexo, que pode aprender novas respostas desde seus primeiros dias de vida (Papousek, 1970) tem sido erroneamente traduzida pela noção bastante difundida, de que a criança pequena deve ser ensinada (Robinson, 1975). Sabe-se que a criança pequena pode aprender muito mais do que aquilo que lhe é tradicionalmente ensinado. Frequentemente subestimamos a sua capacidade. No entanto, alguns questionam a validade das tentativas de educação formal em crianças de idade pré-escolar, tendo em vista a inconsistência de idéias que ainda caracterizam a área (Robinson & Robinson, 1975).

Os resultados de uma série de conferências sobre a educação da criança em seus primeiros anos indicam inúmeras dúvidas, indagações e inquietudes (Hess & Bear, 1975). Parece que a defensibilidade de um programa de educação formal para esta idade depende, antes de mais nada, (1) de um melhor esclarecimento das metas da educação pré-escolar a longo prazo, (2) de maior número de estudos que indiquem a vulnerabilidade cognitiva da criança à intervenção, (3) de que se verifique a estabilidade das primeiras aprendizagens e, (4) de uma determinação de riscos ou benefícios envolvidos em aprendizagens "precoces" ou tardias (Robinson & Robinson, 1975).

Para Hess & Bear (1975), o investimento de recursos humanos e financeiros nesta área deverá justificar-se na medida em que se dispuser de dados que comprovem que o impacto educacional é maior na fase pré-escolar do que em estágios posteriores e, que existe idade propícia para modificar ou modelar as várias espécies de comportamentos. Conforme os

autores, os dados disponíveis são insuficientes, para que se avalie quais os efeitos da educação nas diversas faixas etárias.

Os benefícios da educação pré-escolar para crianças de baixo nível sócio-econômico também tem sido questionados por Robinson & Robinson (1975) devido à escassez de evidências disponíveis.

Apesar da pouca evidência disponível, sobre os benefícios de experiências formais de aprendizagem para a criança, Bruner (1973) manifesta-se contrário à sua existência, recomendando que: qualquer que seja o julgamento que fizermos do problema, deve-se deixar bem claro que a decisão de não auxiliar a maturação intelectual daqueles que vivem em sociedade menos desenvolvidas tecnicamente, não deve ter como premissa o argumento descuidado de que faz pouca diferença" (p.51).

2. A experiência nos primeiros anos de vida: ênfase de pesquisa e recomendações metodológicas

A busca de respostas válidas para o problema com que se defronta a educação pré-escolar requer um exame dos interesses, estratégias de pesquisa e fontes de evidência utilizadas na obtenção de dados relativos aos efeitos da experiência nos primeiros anos de vida.

Sabe-se, que grande parte das investigações empíricas está comprometida, de forma implícita ou explícita, com certos modelos ou teorias, e que estas tendem a dominar a interpretação que se dá às evidências acumuladas. Deste modo, pesquisas baseadas em pressupostos de relevância da idade e de desenvolvimento intrínseco da criança, geralmente confirmam seus conceitos-chaves de que a aprendizagem depende do desenvolvimento. Aqui vale lembrar o argumento sofisticado, de que se pode provar tanto a tese como a antítese.

Evidências de pesquisas envolvendo a dicotomia maturação/experiência têm sido duramente criticadas, principalmente pela maneira como são obtidas (Fowler, 1975; Gagné, 1968): São estudos que não oferecem uma testagem adequada das predições da teoria que as embasa.

Isto nos faz indagar sobre o papel da teoria na psicologia do desenvolvimento da criança em seus primeiros anos. Caldwell e Richmond (1974) consideram que a teoria continuará prevalecendo tanto a nível científico, como a nível da filosofia geral do indivíduo. Indicam, contudo, que a crescente proliferação de teorias nesta área e seu impacto sobre a prática educacional requer cautela na extrapolação de dados.

* Professora Assistente do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS. Master in Science of Education. Bolsista do CNPq. Doutoranda em Educação. UFRGS.

“Aos teóricos hoje em dia não é mais permitido o luxo de não estar informados sobre o trabalho em qualquer área do conhecimento que possa limitar as predições de um determinado sistema teórico. A grande disponibilidade de informações tornam as predições arriscadas e devem nos acautelar com respeito a predições específicas”(p. 17)

Para os autores, é importante que as teorias do futuro sejam elaboradas tendo em vista uma faixa de tempo mais ampla. Esta sugestão nos parece extremamente útil, visto que os problemas mais relevantes da área não estão sendo adequadamente abordados pelos enfoques experimentais de curta duração (Fowler, 1975). Caldwell e Richmond recomendam ainda que futuras teorias de desenvolvimento da criança não devem se orientar no sentido de uma resposta final para tudo e para sempre. Um enfoque heurístico à teoria permite sempre a incorporação de novos dados, impedindo que esta se torne obsoleta com o rápido avanço do conhecimento. De acordo com White (1970), uma ciência de desenvolvimento da criança em seus primeiros anos pressupõe acumulação de dados que devem preceder obrigatoriamente uma teorização elaborada. “O progresso de construção de uma teoria deve estar ligado ao volume de dados empíricos disponíveis. Sem tal coordenação a teoria degenera para uma especulação fácil. Acredito que este seja o nosso panorama atual”(p.99). Conforme o autor, a fase em que nos encontramos pode prescindir de uma teorização elaborada no campo dos primeiros anos da criança. A proliferação cada vez maior de posições teóricas divergentes sobre os mesmos fenômenos indica, pelo menos, a existência de uma teorização prematura que não se baseia em fatos. Acrescenta, que muitas noções teóricas que sustentam a psicologia da infância são inconsistentes para apoiar os fatos. Kessen (1974) numa perspectiva mais otimista, considera que este estado atual de desequilíbrio teórico e diversidade de idéias na área, deverá redundar em progressos empíricos importantes beneficiando a psicologia da infância.

A experiência nos primeiros anos de vida da criança revela uma área de pesquisa bastante complexa, principalmente pelo número de eventualidades e interações que se acumulam na vida dos sujeitos. As dificuldades únicas envolvidas nos estudos longitudinais, a inconsistência de nossas idéias a respeito de que experiências são relevantes à criança em seus primeiros anos e, até recentemente, a ausência de maneiras fidedignas de se descrever o ambiente da criança pequena justificam referências que consideram tais investigações como um “Pesadelo metodológico” (White, 1970, p.100). A partir disto, inúmeros pesquisadores têm se inspirado no sentido de propor novos enfoques para fazer frente às dificuldades existentes. Kessen (1974) defende a pesquisa desenvolvida com espécies infra-humanas, considerando que

os psicólogos que estão estudando o desenvolvimento animal estão mais avançados do que seus colegas nos estudos desenvolvimentais humanos, principalmente em termos de técnicas empíricas novas. Conforme o autor, o trabalho com os animais e particularmente com os primatas, ainda em seus primórdios, nos permitirá examinar experimentalmente proposições que de outra maneira permaneceriam disponíveis somente a um exame observacional limitado. Como exemplo o autor indica que todas as dimensões relevantes da relação criança/genitores somente poderão ser investigadas adequadamente mediante a pesquisa animal. Entre outras vantagens, cita a possibilidade de grande precisão e controle nas pesquisas. Convém lembrar o impacto produzido pelo estudo de HARLOW & HARLOW (1970) em primatas, cujos achados parecem ser extremamente relevantes ao ser humano. Os autores indicam que macacos criados em isolamentos apresentam perturbações de comportamento social, temores, retraimento e fragilidade emocional. Indicam também a importância da ligação afetiva do macaco para um desenvolvimento social ajustado.

White (1970) propõe a adoção de um enfoque de aproximações sucessivas (*) às pesquisas conduzidas na área, em substituição à abordagem tradicional, que geralmente mantém constante uma ou duas variáveis independentes ou as randomiza enquanto manipula uma ou duas variáveis. O autor sugere um foco em "séries de experiências" que prevalecem mais freqüentemente nas histórias experienciais de crianças precoces e manipular condições de criação de modo a maximizar tal exposição para os sujeitos experimentais. Um enfoque de análise global na história experiencial de crianças precoces versus crianças lentas permite captar inicialmente os fatores causais relevantes numa rede bastante grande. Estudos posteriores irão escrutinar as séries experienciais por meio de redes cada vez mais refinadas até que se tenha detectado de forma razoável quais são os fatores experienciais relevantes. A proposta do autor reveste-se de importância na medida em que entendemos que grande parte dos problemas para investigação na área não estão ligados apenas a um pequeno número de eventos causais. Reconhece o autor, que Piaget, mesmo sem um plano científico completo, carecendo de meios objetivos de coleta de dados, de testes padronizados e de análises estatísticas sofisticadas é quem mais se aproxima do enfoque científico apropriado ao estudo da criança em seus primeiros meses e anos. Sugere que a teorização seja uma combinação dos enfoques dedutivos e indutivos, considerando que a teorização indutiva deve obrigatoriamente iniciar-se a partir de dados observacionais.

(*) O programa de pesquisas do autor (p. 101-17) esclarece o seu enfoque de aproximações sucessivas na identificação e estudo de fatores experienciais relevantes.

Fowler (1975) identifica várias categorias de pesquisa na área da aprendizagem voltada para os primeiros anos de vida da criança. Comenta, que os experimentos de curta duração, que se caracterizam por explorar dimensões bastante restritas das diferentes formas de aprendizagem, são inadequadas para uma avaliação e controle rigoroso de pesquisas que envolvem programas de treinamento para crianças pequenas. Considerações de Wohwill (apud Fowler), de que o desenvolvimento não prossegue de forma linear destacam as deficiências deste enfoque, no sentido de controlar a variedade e volume de estimulação que uma determinada criança tenha experimentado cumulativamente, em fase anterior ao programa de treinamento. Normas desenvolvimentais derivadas de tal enfoque de pesquisa não são de grande confiabilidade, uma vez que ignoram os dados cumulativos da criança.

Como uma alternativa, o autor propõe os estudos longitudinais da estimulação precoce. Muito embora tais estudos apresentem por tradição um caráter descritivo, focalizando principalmente as crianças superdotadas, constituem, segundo ele, "nossas melhores fontes de informação sobre os complexos potenciais de aprendizagem em crianças pequenas". Recomenda ainda, que "Experimentos educacionais ou de aprendizagem deveriam assumir uma ou as duas formas seguintes: eles devem controlar tanto o tipo e quantidade de estimulação desde o nascimento e/ou deveriam fornecer alguma medida razoável da padronização e organização de competências cumulativas pelos sujeitos experimentais, incluindo uma formulação da relação das tarefas de aprendizagem para estas habilidades.

Apoiando o enfoque do autor anteriormente citado, tendências atuais apresentam um interesse renovado pelo método longitudinal, considerando-o essencial para que se obtenha uma compreensão sobre a natureza dos processos desenvolvimentais (Bailey, 1974). As inúmeras vantagens associadas ao método não minimizam contudo as desvantagens inerentes a uma abordagem longitudinal do desenvolvimento. Bailey, um "expert" em investigações longitudinal e transversal propõe um estudo longitudinal de curta duração que se diferencia dos demais por envolver uma combinação dos métodos longitudinal e transversal. Tal delineamento de pesquisa, permite a coleta de dados tanto num enfoque longitudinal como transversal, como também comparações em idades específicas. Isto quer dizer que em 1977, por exemplo, teremos uma amostragem de crianças de 6 anos que poderá ser comparada, em 1980 com crianças da mesma idade. E crianças de 9 anos, testadas pela primeira vez podem ser comparadas com crianças da mesma idade testadas pela 2.^a, 3.^a, ou até 4.^a vez.

A utilização de tal estratégia torna óbvio que, em tais combinações, é possível desvendar alguns dos problemas cruciais relativos a

efeitos da passagem do tempo sobre o desenvolvimento da criança, como também controlar as diferentes experiências dos sujeitos. Tal enfoque oferece, de acordo com a autora, apenas uma solução parcial porque deixa ainda sem resposta as seguintes indagações: "Por quanto tempo perduram os efeitos da experiência obtida na infância e qual o grau de persistência na vida adulta de tendências de resposta carac-

3. Considerações finais

A ausência de uma metodologia de pesquisa, apropriada para uma ciência da criança em seus primeiros anos, deverá fazer com que persistam ainda as inúmeras indagações que caracterizam a área. Contudo, Kessen (1974) afirma que "em relação a todas as dúvidas, uma coisa parece certo: nós estamos melhor equipados com atitude e técnica para fazer uma análise sistemática e significativa do comportamento infantil. Estamos retornando, uma teoria iluminada por fatos (p.73)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. BRUNER, J.S. **The relevance of education**. New York, W.W. Norton, 1973. p. 175.
02. FOWLER, W. The effect of early stimulation in the emergence of cognitive processes. In: **Early Education: Current theory, research and action**. Chicago, 860, Aldrine Publishing 1975.
03. GAGNÉ, R. M. Contributions of learning to human development. **Psychological Review**, Washington, 75(3):177-91, May 1968.
04. GELMAN, R. Conservation acquisition. A problem of learning to attend to relevant attributes. **Journal of experimental child Psychology**, 1969, 7, 167-187.
05. GESELL, A. Maturation and infant behavior pattern-**Psychological Review**.
06. HESS, R. D. and BEAR, R. M. Early education as socialization. In: **Early education: Current theory, research, and action**, Chicago, Aldrine Publishing, 1975.
07. KAGAN, J. A development approach to conceptual growth. In: Klausmeier, H. J. and Harris, C. W. **Analyses of concept learning**. New York, Academic Press, 1968.
08. KENDLER, T. S. Development of mediating responses in children. Mussen, P.H.; Conger, J. J. and Kagan, J. **Readings in child Development and personality**. New York, Harper and Row, 1970.
09. AKINGSLEY, R.C.; VANCE, H.V.C. Training conservation through the use of learning sets. In: Beauchamp, K. L.; Bruce, R. L. and Matheson, D. W. **Current Topics in experimental Psychology**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.
10. MEHLER, J. and BEVER, T. G. Cognitive capacity of very young children. In: Gelfand, D. **Social learning in early and middle childhood: Readings in theory and applications**. Belmont Brooks/Cole Publishings Co. 1969. p. 263-68.

11. PAPOUSEK, H. Experimental studies of appetitional behavior in human newborns and infants. In: Mussen, P. H.; Conger, J. J. and Kagan, J. **Readings in child Development and personality** New York, Harper and Row, 1970. p. 49-73.
12. PIAGET, J. Development and learning. In: Lavatelly, C.S. and Stendler, F. **Readings in child behavior and Development**. New York, Hartcourt Brace Jovanovich, 1972.
13. ROBINSON, H. B. And ROBINSON, N. M. The problem of timing in pré-school education. In: **Early education: Current Theory, research and action**. Chicago, Aldrine Publishing, 1975.