

Como nosso olhar sobre as crianças pequenas mudou: as novas psicologias do século XX

ANNE-MARIE CHARTIER

três correntes de estudos científicos, nascidas no começo do século XX, contribuíram para chacoalhar nossas representações da pequena infância, mas em diferentes momentos. A psicologia experimental e a psicanálise apareceram antes de 1914, porém seus efeitos sobre a cultura dos educadores não se fizeram sentir maciçamente antes da Segunda Guerra Mundial. Por outro lado, a psicologia do desenvolvimento, que apareceu entre as duas guerras mundiais, teve repercussões imediatas sobre as pedagogias da pequena infância. Os nomes de Binet (1857-1911) e Freud (1856-1939) representam as duas primeiras correntes, e o de Piaget, a terceira, mas elas são, evidentemente, apenas “rótulos” que permitem agrupar uma constelação de estudos que lidam com questões ideológicas. Assim, o debate entre os dois eminentes representantes francófonos da psicologia do desenvolvimento, Wallon (1879-1962) e Piaget (1896-1980), é determinado por oposições políticas. Wallon é próximo do Partido Comunista, enquanto o suíço Piaget é uma referência “liberal” para a Unesco, assim como o psicólogo americano Gesell (1880-1961), que descreve as etapas do desenvolvimento físico e intelectual da criança entre o nascimento e o fim da escolaridade. Portanto, a influência deles depende, em parte, da orientação ideológica dos acadêmicos, variável de acordo com o país e com as conjunturas históricas: o nome de Wallon aparecerá como uma referência “marxista” (portanto como símbolo de uma resistência à opressão) sob as ditaduras da América Latina. A partir dos anos 1980, Wallon é esquecido e Piaget está em baixa, ao passo que cresce a cotação do psicólogo russo Vygotsky (1896-1934), traduzido em inglês desde 1960, mas cujas teses só foram popularizadas na Europa depois de passar pelos Estados Unidos, particularmente graças ao psicolinguista Bruner.¹ A linha piagetiana se faz presente mediada por Emilia Ferreiro,² que fez sua tese com Piaget, quando foi a Genebra acompanhar seu marido, expulso pelos militares argentinos de seu posto de professor em Buenos Aires.

1. Bruner, Jerome. *The process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1960; *Child's talk: learning to use language*. New York: Norton, 1983. Schneuwly, B.; Bronckart, J. P. (Dir.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

2. Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1989.

A PSICOLOGIA DIFERENCIAL, OS TESTES E AS AQUISIÇÕES ESCOLARES

Da abordagem experimental de Binet,³ retiveram-se, sobretudo, as pesquisas sobre o desempenho escolar das crianças (1904), que originaram o método dos testes de inteligência e a invenção de classes especiais para os deficientes intelectuais incapazes de seguir o currículo normal imposto a todos pela escolaridade obrigatória (Binet e Simon, 1907). Onde a psiquiatria tradicional contrapunha normalidade e patologia, Binet introduz um contínuo a partir de provas de tipo escolar. Se a criança profundamente deficiente é aquela que não pode falar, a deficiente média é aquela que nunca aprenderá a ler, e a ligeiramente deficiente, aquela que pode ser instruída por uma pedagogia adaptada à sua lentidão. O domínio da língua escrita torna-se, assim, um critério de normalidade, e a rapidez de aprendizagem um índice para detectar inteligências precoces e, portanto, superiores. A capacidade de aprender a ler torna-se um critério constitutivo da inteligência humana, tanto quanto a capacidade de aprender a falar.⁴

Todas as pedagogias da educação infantil, do jardim de infância ou da escola maternal serão marcadas por essa continuidade, que fez do domínio da língua escrita uma etapa que manifesta a normalidade da inteligência infantil. Se Binet pode estabelecer esta continuidade sem suscitar protestos é porque seu campo de reflexão é a escola tornada obrigatória e porque escreve em um mundo tão acostumado a ligar o pensamento à escrita que não se imagina mais o pensamento sem língua “escrita”. Lembremos de todos os problemas dos etnólogos da época para qualificar o “pensamento selvagem” dos povos sem escrita, assemelhado a um pensamento “pré-lógico”, “primitivo”, quer dizer, “infantil”. Enquanto somente a linguagem oral era concebida como um atributo da natureza humana, a escrita, esta tecnologia cultural que fez a humanidade passar da pré-história à história, foi assim naturalizada à beira do século XX, como se o pertencimento a sociedades de escrita tivesse se tornado um dado universal. A própria ideia de que seria possível ser sábio mesmo sendo iletrado (como deviam ser os aedos gregos que sabiam recitar a *Ilíada* e a *Odisseia* de cor) torna-se “impensável”. Quanto aos iletrados modernos, aqueles que fracassaram na escola seriam “anormais”, já que a norma da inteligência inscreve-se, agora, nas formas escolares do pensamento e do raciocínio, isto é, na língua escrita.

3. Binet e Simon. *Les enfants anormaux: guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*. Paris, 1907.

4. Vial, M. *Les anormaux et l'école: aux origines de l'éducation spéciale*. Paris: Colin, 1990. Vial, M. *Enfants handicapés du XIX^e au XX^e siècle*. In: Becchi, E.; Julia, D. *Histoire de l'enfance en Occident*, t. 1 *De l'Antiquité au XVII^e siècle*, t. 2 *Du XVIII^e siècle à nos jours*. Paris: Seuil, p. 331-357, 1998.

A PSICANÁLISE E “O PRINCÍPIO DE PRECAUÇÃO” NA EDUCAÇÃO

A banalização da psicanálise fez com que se esquecesse o escândalo teórico de suas teses, que colocam, elas também, a questão do normal e do patológico. Mas enquanto a psicologia de Binet se interessa pela inteligência da criança, medida por comparação com o desempenho escolar de sua faixa etária, aceitando as exigências sociais do tempo, Freud parte da vida pulsional do bebê e da criança pequena para reconstruir a gênese psíquica do indivíduo. A criança que fomos per-

manece escondida na história individual de cada um de nós, com seus desejos amorais, suas repressões, suas amnésias, suas interdições. Os eventos da primeira infância (nascimento, amamentação, desmame, aprendizado do asseio, relação com a mãe e com o pai) podem ser experimentados como dramas (traumas, complexos, culpabilidade, autopunições) transmitidos inconscientemente de geração para geração.

Os usos da psicanálise no campo da educação (depois de Anna Freud e Winnicott⁵) darão lugar a controvérsias sem fim, mas a relação com os bebês e com as crianças pequenas será permanentemente marcada por um “princípio de precaução”, inédito na história dos cuidados aos pequeninos. Claro que, “todo mundo sabe”, como testemunham os mitos, os contos e os provérbios, o nascimento de um irmãozinho pode ser difícil para o primogênito; reconhece-se que as crianças têm sentimentos ambivalentes a respeito de seus pais e que eles “sentem”, mesmo sem entender bem, diversos eventos que os adultos tentam esconder. Mas o que é novo é que esses conhecimentos informais, ao revelar práticas domésticas mais ou menos explícitas, mudam de estatuto ao se tornarem conhecimentos científicos, que figuram nos manuais de educação, assinados por pesquisadores, psicanalistas, mas também por pediatras, psicólogos, psicoterapeutas. Eles recomendam “prestar atenção”, ter precauções em relação às crianças. As primeiras pesquisas que alertam o corpo médico ocorrem durante a Segunda Guerra Mundial, com a descrição da síndrome do “hospitalismo”: bebês deixados em berçários, onde são perfeitamente alimentados e acalentados, deixam-se definhando por não poder “criar laços” com uma pessoa “maternal” de seu ambiente.

Mas para que esses princípios passem para a prática é preciso, entretanto, esperar que a medicina e a prevenção tenham avançado, como aconteceu nos Estados Unidos e depois na Europa nos anos 1950. Aconselha-se, então, aos pais e aos educadores que se interessem pelas emoções, pelos sentimentos dos pequeninos, que compartilhem seus interesses. Em uma época em que a mortalidade infantil ainda era grande, a prioridade era assegurar às crianças saúde e segurança: uma alimentação saudável, cuidados higiênicos, atividades físicas e um sono reparador. A partir do momento em que, graças às vacinas e à penicilina, as doenças infantis não são mais uma preocupação vital, as coisas mudam. Este princípio de precaução psicológica, difundido por diversos meios de comunicação nos anos 1960 (revistas de grande público, programas de rádio ou de televisão) entra pouco a pouco nas normas comuns, mesmo que as evidências não tenham sido assimiladas na prática pelas famílias.

Evidentemente essas ideias educacionais que se “democratizam” nos países desenvolvidos, ganhando as classes médias e também as populares, ainda repercutem apenas nas classes superiores de outros países. Elas não constituem (ainda?) um dado mundialmente reconhecido. Nos países que não adotaram a cultura educacional advinda dessas correntes psicanalíticas, popularizadas perante as classes médias ocidentais pelo dr. Spock (1946), nem outras que a seguiram, é difícil admitir que para se ocupar de uma criança pequena seja necessário ter um diploma.

5. Winnicott, Donald. *The maturational processes and the facilitating environment*. London: Hogarth, 1965.

A ideia de que essa educação seja uma especialidade que exige qualificações de alto nível parece absurda: o que pedir de uma pessoa que se ocupe de seu bebê ou de suas crianças senão que ela seja uma “pessoa de confiança”? Sua função é espontaneamente como um encargo benevolente de necessidades primárias (comer, dormir, ser lavado, vestido e vigiado). A escola maternal francesa avançou muito neste sentido ao conseguir que a função de “professora de crianças” seja tão reconhecida (em horário e em salário, a partir de 1921) quanto a de professora de Ensino Fundamental, encarregada de instruir as crianças. Mas o resultado foi que a escola maternal francesa definiu-se instantaneamente como uma instituição preparatória para a grande escola, uma escola da instrução, bem mais que do jogo livre e das trocas espontâneas.

A PSICOLOGIA GENÉTICA “CONSTRUTIVISTA”, A TEORIA DOS ESTADOS E DA PEDAGOGIA ATIVA

Finalmente, a psicologia genética, ou psicologia do desenvolvimento, é “uma espécie de terceira via entre a psicanálise e a psicomетria” (Becchi, 1998). Piaget pesquisa como são adquiridos certos conhecimentos que não dependem de nenhum aprendizado escolar (a permanência do objeto, a reversibilidade das proposições, a reciprocidade do pensamento), mas que condicionam todas as aprendizagens. Ele vê em uma criança um ser egocêntrico, que se socializa ao se descentrar, no plano verbal (*Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1923), no plano moral (*Le jugement moral chez l'enfant*, 1932), e mais ainda no plano cognitivo (*La représentation du monde chez l'enfant*, 1926; *La construction du réel chez l'enfant*, 1937; *La genèse du nombre chez l'enfant*, 1941).

Para Wallon,⁶ preocupado em fazer da psicologia uma ciência, teorizando as interações do biológico e do social, são as emoções que constituem a base da comunicação humana. Essas reações corporais do bebê, manifestando o prazer, a cólera ou o medo, são, para a mãe, um modo de troca interpretado como uma linguagem (“ele quer me dizer que”). Para Vygotsky, a criança é igualmente estudada como construtora de sua própria maturação, interiorizando progressivamente seu diálogo com o mundo exterior, fonte de seus pensamentos interiores. As interações com o mundo humano são, pois, decisivas na sua evolução. Isto explica o interesse dos psicólogos da linguagem, como Bruner, por uma teoria concebida na União Soviética nos anos 1930, mas que dá uma via teórica para pensar os efeitos educativos estruturantes das ações sustentadas pelo adulto, em particular no diálogo precoce com os bebês ou com as crianças pequenas.

Na medida em que todas essas linhas de pesquisa se interessam pelos processos dinâmicos no curso dos quais a criança constrói seus aprendizados (emocionais, sociais, intelectuais), elas são globalmente qualificadas de “construtivistas”, em oposição às teorias da aprendizagem centradas na aquisição por tateamento aleatório, transmissão direta ou exercícios progressivos de treinamento. Elas tiveram,

6. Wallon, Henri. *Les origines du caractère chez l'enfant*. Alcan, 1934; reed. PUF, 1969. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: PUF, 1945.

pois, uma forte influência sobre as representações do ensino, sobre a crítica das formas de transmissão magistral (curso frontal a aprender e restituir) ou sobre os exercícios de treinamento (montagem de automatismos por repetição).

Entretanto, os “estados de desenvolvimento” não são realidades “naturais”: eles foram definidos pela psicologia genética ocidental (Wallon e Piaget para a Europa, Gesell para os Estados Unidos) nos países desenvolvidos onde, há quase meio século, a escolaridade obrigatória começa aos seis anos (França, Suíça, Estados Unidos). As teorias psicológicas incluem, então, realidades institucionais como se fossem “dados naturais”. Piaget constata até dois anos de atraso quando ele realiza seus “testes” de desenvolvimento cognitivo em países onde a escolaridade é menos precoce, como o Irã, mas este atraso não põe em xeque a ordem de desenvolvimento cujos estados ele descreveu. As pesquisas conduzidas nos Estados Unidos incluem como um dado o fato de que todas as crianças americanas começam a aprender a ler entre cinco e seis anos em uma classe de *Kindergarten*, e o célebre manual de Gesell⁷ adota uma divisão em três etapas que segue o currículo americano, distinguindo a criança pequena — de zero a cinco anos (1940), a criança — de cinco a dez anos (1946) e o adolescente — de dez a dezesseis anos (1956). Estes marcos cronológicos, historicamente construídos, tornam-se referências cientificamente legitimadas e, portanto, normas institucionais para outros países no mundo. Na França, a entrada na escola maternal sendo possível aos dois anos e a escolaridade obrigatória começando aos seis anos, distinguem-se três etapas (zero-dois anos: bebê; dois-seis anos: pequena infância; seis-onze anos: infância). As fronteiras definidas pelas instituições mostram, entretanto, as superposições das etapas (dois meses-três/quatro anos: creche; dois/três-seis anos: ciclo dos primeiros aprendizados; cinco-oito anos: ciclo dos aprendizados fundamentais). Da mesma forma, pesquisando sobre “a psicogênese da escrita na criança”, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky procuram saber como as crianças apropriam-se dos dados de uma experiência escrita, que é evidentemente uma experiência social e historicamente “situada”. Os resultados espetaculares que elas puseram em evidência produziram efeitos imprevistos. Os conhecimentos sobre as letras e a língua escrita, reconstruídos por crianças antes que elas saibam ler e escrever, mostram bem a que ponto elas são mergulhadas precocemente em um universo escolarizado e “escrito”. Que estes pré-conhecimentos tenham sido transformados (abusivamente) tanto em prova de que a criança aprende por “desenvolvimento espontâneo”, tanto em ferramenta para ensinar/fazer aprender a leitura e a escrita não é o menor dos paradoxos.

CONCLUSÃO

Assim, a psicologia de Binet produziu uma ideologia da precocidade e do atraso ligada a uma “escala métrica da inteligência” e a uma comparabilidade geral das inteligências individuais pelo viés do quociente intelectual, ideologia particular-

7. Gesell, A. et al. *Youth, the years from ten to sixteen*. New York, 1956; *Infant and child in the culture of to-day*. New York, 1940; *The child from 5 to 10*. New York, 1946.

mente em acordo com uma sociedade em que a classificação escolar torna-se uma norma de prognóstico e de orientação dos indivíduos. A cultura psicanalítica fez proliferar os discursos interpretativos de todos os gêneros, dando sentido e valor a condutas julgadas anteriormente “insignificantes”, e produziu uma pedagogia da precaução (tudo se esquece, mas nada se apaga) alimentando de forma difusa um sentimento de responsabilidade/culpabilidade dos adultos educadores, principalmente das mães, em relação aos problemas de suas crianças. Trata-se de evitar os traumas, os choques emocionais, as rupturas brutais, o não dito, mas também as injunções contraditórias ou as situações de “duplo vínculo”. Já as psicologias genéticas sustentaram as pedagogias da livre atividade, do jogo criativo, das interações entre pares, ou entre o adulto e a criança, mostrando aos educadores a eficácia limitada das inculcações diretivas, fundadas no constrangimento e na memorização. Elas forneceram às pedagogias ligadas aos métodos ativos, largamente experimentadas antes delas, uma teoria legitimadora do bom fundamento de procedimentos que rompiam com os modos tradicionais de transmissão.

No entanto, seria evidentemente absurdo imputar às “teorias psicológicas” as mudanças históricas constatadas nos modos de criação das crianças, já que as próprias teorias são um efeito dessas mudanças. Logo após a Primeira Guerra Mundial, enquanto as esperanças de progresso em decorrência da educação de massa afundaram-se nas trincheiras da guerra de 1914-18, os objetos de estudos na mira dos psicólogos deram lugar de destaque aos elementos que dependem da dinâmica específica da infância. Pesquisadores como Wallon e Piaget, apoiando-se na noção de estados de desenvolvimento, contribuíram, então, para validar “cientificamente” perante os educadores o bom fundamento de uma visão “liberal” ou, no mínimo, “flexível” da educação (respeitar o ritmo da criança, confiar no seu apetite de descoberta, se importar com seus interesses presentes). A criança não pode transpor esses estados de desenvolvimento nem por imposição nem à força de treinamentos, já que eles dependem de sua própria maturação. Quaisquer que sejam os questionamentos posteriores que possam ter trazido, as pedagogias atuais da pequena infância estão maciçamente impregnadas destes princípios, por meio do material educativo lúdico, da literatura infantojuvenil, dos rituais familiares e escolares e da concepção “holística” de um desenvolvimento, em que são concebidas como inseparáveis (ao menos no discurso) vida afetiva, socialização e aquisições intelectuais.

Não obstante, são as ligações entre estes três “desenvolvimentos” que estão, atualmente, recolocadas em questão desde 1980. Não se crê mais, hoje, graças a comparações internacionais, que o desenvolvimento cognitivo e social seja espontaneamente melhorado por um desenvolvimento afetivo e emocional satisfatório. Constatou-se que uma “boa” criação para uma criança de dois anos nem sempre tinha efeitos visíveis sobre seu posterior êxito escolar. Inversamente, a precocidade intelectual pode coexistir com problemas afetivos ou relacionais. Nos anos 1930, para os psicólogos, uma criança que está bem é uma criança ativa, alegre, feliz, sinais de um desenvolvimento “harmonioso”. Nos anos 1970, é uma criança

vivaz, inteligente, curiosa, provando espírito crítico e humor. Na virada do século XXI, em um clima de inquietação sobre o futuro, os pais procuram ter crianças com bom desempenho, rápidas, voluntariosas, competitivas, sendo preciso, então, desenvolver ao máximo seu potencial de êxito por meio de estímulos precoces. Em que condições uma criança “de bom desempenho” pode ser também uma criança “feliz”?

Essa conscientização mostra que uma nova etapa da pesquisa se abre, no momento em que a Educação Infantil torna-se uma questão importante para as políticas públicas e que o trabalho assalariado feminino generaliza-se. Em virtude das grandes mudanças no modo de vida (urbanização, instabilidade dos casais, famílias reduzidas, precariedade econômica, pressão da mídia para o consumo efêmero), o olhar sobre as crianças pequenas, sem dúvida alguma, está em plena revolução. Isto é, estão se abrindo novos campos de pesquisa para os especialistas da pequena infância.