

A Pré-Escola como Escola (*)

VITAL DIDONET

O problema educacional brasileiro nunca será bem colocado enquanto não se considerar como variável inerente a situação de vida e educação das crianças menores de 7 anos.

I - INTRODUÇÃO

Até agora temos procurado situar as causas dos baixos índices de produtividade do ensino de 1º grau na precária qualificação de grande parte dos professores, na insuficiência ou deficiência dos materiais didáticos, na inadequação dos métodos de ensino-aprendizagem, nas insatisfatórias condições físicas de muitas escolas. Em outras palavras, as causas do problema foram procuradas dentro do próprio processo (1).

Forçados por diversas evidências — freqüentemente só evidências estonteantes conseguem demover arraigados hábitos de visão e de julgamento — estamos deslocando a busca daquelas causas para fora do processo: para a criança mesma, antes do seu ingresso na 1ª série e para os fatores que afetam o seu crescimento e desenvolvimento.

Não subsiste dúvida de que a qualificação dos professores, o pagamento de salários condignos e a oferta de melhores ambientes escolares, com instalações e materiais didáticos suficientes e adequados, contribuirão para a elevação dos índices de aproveitamento das crianças. Mas é razoável supor também que não reside aí o fulcro da questão. Os melhores professores, com os mais bem qualificados materiais didáticos e com o

* Este trabalho divide-se em três partes. Na primeira, são expostas algumas razões que indicam a importância da educação pré-escolar e a sua necessidade para as crianças que vivem em ambiente diversos, como os de baixo nível sócio-econômico. Na segunda parte, procura-se demonstrar a urgência de uma Política voltada para os pré-escolares. Ousa-se mais, a propor a inclusão de objetivos de atendimento às crianças no Plano Nacional de Desenvolvimento. Na terceira, são apresentadas algumas sugestões de ordem prática para a realização de um amplo programa de atendimento às crianças menores de 7 anos.

Acentua-se que a educação pré-escolar é um requisito indispensável para o êxito escolar das crianças dos meios pobres e, portanto, um requisito do próprio sistema educacional e dos efeitos que ele pretende produzir na sociedade.

mais eficiente método não conseguirão, certamente, o esperado êxito para o sistema de ensino se receberem no 1º grau crianças de 7 ou mais anos marcadas pela desnutrição e inibidas no desenvolvimento psíquico. Sabe-se que a falta de nutrientes, na idade crítica do crescimento infantil, pode lesar o desenvolvimento cerebral normal e que a fraca estimulação ambiental, física e social retarda o processo de desenvolvimento mental, psicomotor e sócio-emocional.

A repetência é tão antiga no sistema escolar, que já aprendemos a conviver com ela. Os administradores educacionais estão, há tempo, interessados em diminuir-lhe as proporções, mas suas preocupações, até há pouco, recaíam sobre o ônus financeiro que ela representa para o sistema de ensino, mais do que sobre os danos que causa sobre a vida das crianças. Aqueles são consideráveis e alarmantes; estes, grandes e indeleveléis. Ambos devem ser enfrentados, porém, pela raiz e não exclusivamente em seus efeitos.

Não se trata, mais uma vez, de jogar a culpa para trás, para o grau anterior de ensino. Mas de aceitar a indicação de que as raízes de alguns problemas vão um pouco mais fundo, começam mais cedo.

Tem-se escrito bastante, ultimamente, sobre educação pré-escolar, no mundo inteiro. O que parece significativo é a sinceridade da preocupação: mais do que uma nova bandeira política, um modismo ou uma fonte de idéias originais para os educadores, o fenômeno do interesse pelo tema parte da própria ciência, da psicologia, da sociologia, da nutrição, entre outras. A educação pré-escolar é um fato novo para a educação, sobretudo para o sentido político da educação. É na formação do povo que ela inscreve seu objetivo fundamental.

A questão não se coloca, portanto, como mais uma parcela da população a disputar uma migalha dos poucos recursos públicos para a educação. Acima de tudo, ela deriva de uma análise objetiva das fontes do desenvolvimento e da formação dos indivíduos e do próprio povo. Ou se incorpora os pré-escolares ao sistema educacional, oferecendo-lhes as condições básicas de desenvolvimento, ou uma parte considerável da população continuará à margem do processo.

Duas ordens de razões argumentam em favor da atenção às crianças pré-escolares — uma, que parte da psicologia do desenvolvimento, outra, da sociologia e da antropologia social. Aqui serão referidos de passagem

apenas alguns aspectos do problema. Uma exposição mais circunstanciada pode ser encontrada na literatura específica (2).

I - PRÉ ESCOLAR, UMA EDUCAÇÃO NECESSÁRIA

1. O peso numérico dos pré-escolares: exigência e desafio.

Os dados demográficos são importantes no planejamento de um país. A composição etária da população é uma variável presente na definição de programas e linhas de ação. Serão bem diferentes os planos e as metas sociais se a maioria da população é constituída de velhos ou de jovens.

Ora, o Brasil tem 24 milhões de crianças menores de 7 anos, o que equivale a 20% de sua população. A cada ano, nascem 3 milhões e meio de brasileiros. Não há como ignorar esse fato ou, sabendo-o, desconsiderá-lo no planejamento nacional. A partir de 1975, têm-se intensificado o debate, os estudos, as reuniões, os seminários e congressos sobre os problemas do pré-escolar. Diversos programas esparsos, nos setores de saúde, educação e assistência social, procuram enfrentar alguns problemas específicos, como desnutrição, doença, abandono ou outras carências ambientais. Mas alcançam uma parcela tão pequena da população-meta que não chegam a ser numericamente significativos. Não mais do que 6% da imensa população pré-escolar recebem alguma atenção dos programas educacionais, públicos e privados.

Para o grupo de 7 anos e mais, existe uma política educacional clara e explícita, com objetivos, metas e estratégias bem definidas. O Sistema Educacional é responsável por sua execução. Mas o grupo pré-escolar, que numericamente se equivale à clientela do ensino de 1º grau, ainda se encontra num relativo abandono, apesar de viver os fundamentos de sua vida, onde as bases da personalidade são lançadas, e todo crescimento e desenvolvimento pessoal e social ou toma impulso ou é inibido. Pode-se afirmar, até, que ainda não existe, no Brasil, uma política referen-te aos pré-escolares.

A CPI do Menor, da Câmara dos Deputados (3), estimou em 25 milhões a população de menores carentes e abandonados, no Brasil. Alguns estudos locais ou regionais em áreas-problema indicam que 70 a 80% das crianças pré-escolares são desnutridas. (4). A Exposição de Motivos

à criação da Coordenação de Proteção Materno-Infantil, do Ministério da Saúde (5), alertou que 70% dos pré-escolares não recebiam as atenções mínimas de saúde, assistência e estimulação ao desenvolvimento normal equilibrado que necessitavam.

Ora, se a isso se acrescentar a constatação de que a idade pré-escolar, mormente nos três primeiros anos de vida, é a mais sensível a todo tipo de influência e que, portanto, pode ser marcada indelevelmente com repercussões sobre todos os anos posteriores, é difícil fugir à conclusão de que se impõe com urgência a realização de um amplo e adequado programa de atendimento às crianças pré-escolares dos níveis sócio-econômicos inferiores.

Mas as razões não estão apenas do lado dos números. Elas são sobretudo qualitativas. É o que se pretende expor a seguir.

2. A Inteligência não nasce aos 7 anos.

A inteligência já está presente ao nascimento da criança e se constrói de forma contínua em uma seqüência de estruturas cada vez mais complexas, até alcançar o nível das operações formais ou abstratas, característica do adulto.

O início da organização mental se dá com a inteligência sensório-motora ou prática (0 a 2 anos de idade), antes da linguagem, portanto e sem representação interna. Em lugar de palavras e conceitos, a inteligência nesse nível usa percepções e movimentos, organizados em "esquemas de ação" (6). Nesses dois primeiros anos de vida, forma-se o conjunto de subestruturas cognitivas que servirão de ponto de partida para as construções perceptivas e intelectivas posteriores.

No primeiro ano, ocorre uma ativa exploração do mecanismo de causa e efeito, dos movimentos, da textura e das formas dos objetos. Toda a ação da criança tem o sentido de organizar mentalmente o mundo que a cerca.

Inicia-se, em torno do segundo ano, prolongando-se até o 6º ou 7º aniversário, um segundo período do desenvolvimento mental. Começa o uso de símbolos representativos dos dados ambientais. Os significantes passam a ser, aos poucos, diferenciados dos seus significados. Objetos ou acontecimentos não percebidos no momento podem ser evocados e re-

presentados, tornando-se possível o pensamento. A imitação, o jogo simbólico, o desenho, as imagens mentais e a linguagem são as condutas mais significativas deste período. A linguagem tem uma função importante na formação e no desenvolvimento do pensamento: através dela as coisas ou acontecimentos passados são evocados e os futuros, antecipados. Dessa forma, ela permite ultrapassar o aqui e o agora e dá ao pensamento o poder de sobrepor-se à velocidade da ação (7).

No período seguinte (7-8 a 11-12 anos), da inteligência operatória concreta, as ações são interiorizadas e agrupadas em sistemas concretos e reversíveis. No quarto período, a inteligência, agora operatória abstrata ou formal (dos 11-12 aos 15-16 anos), liberta-se do concreto, da situação vivida, formula hipóteses e tira conclusões.

A ordem de sucessão dos períodos e, dentro deles, dos diversos estágios, é constante, embora as idades médias limites possam variar de um indivíduo para outro ou de um meio social a outro.

Que fatores atuam para que a mente se desenvolva? Em outras palavras, que forças levam o indivíduo a formar sucessivos níveis de inteligência, de complexidade crescente? O interesse na resposta provém da importância de se identificar algum mecanismo interno ou externo ao sujeito, que possa ser provocado, reforçado ou dirigido pela ação pedagógica e obter-se, com isso, um nível alto de desenvolvimento. Não obstante a psicologia não tenha ainda, segundo **parece**, encontrado uma resposta satisfatória à questão, os seguintes **fatores gerais** do desenvolvimento mental, apontados por Piaget (8), lançam-lhe alguma luz:

a) O crescimento orgânico e, principalmente, a maturação do complexo formado pelo sistema nervoso e pelos sistemas endócrinos. O papel da maturação parece ser o de abrir possibilidades novas ao aparecimento de novas condutas. Se ela é uma condição necessária, não o é, porém, suficiente, pois é indispensável que as possibilidades assim abertas se realizem e, para isso, que a maturação seja acrescida do exercício funcional e da experiência.

b) O exercício e a experiência adquiridos na ação sobre os objetos: 1 — experiência física, que consiste em agir sobre os objetos para deles abstrair as propriedades; 2 — experiência lógico-matemática, que consiste em agir sobre os objetos para conhecer o resultado da coordenação das ações. O conhecimento é abstraído da ação e não dos objetos. Em

outras palavras, as estruturas lógico-matemáticas são devidas à coordenação das ações do sujeito e não dos objetos exteriores, simplesmente.

c) As interações e transmissões sociais, que dão, não apenas a tonalidade afetiva e, portanto, o sentido pessoal a toda experiência da criança, como também os conteúdos de sua convivência com o grupo. Ela nasce profundamente dependente dos adultos e deles recebe as normas, as orientações, os objetivos, os meios e os padrões de comportamento elaborados pelo seu grupo social.

d) Um mecanismo interno de equilíbrio ou de auto-regulação. É interno, mas não inato nem preestabelecido, pois o desenvolvimento mental é uma construção real, progressiva, de tal sorte que cada inovação só se torna possível em função da precedente. Exerce o papel de equilibrador, que dá direção ao desenvolvimento e, portanto, tem uma função teleológica, através de um processo de auto-regulação do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulação ao mesmo tempo retroativa e antecipadora (9). Trata-se de uma atividade organizadora dos estímulos externos e que os integra às estruturas internas já existentes.

Dentre estes fatores, o segundo e o terceiro merecem a atenção educacional para que contribuam da melhor forma com o desenvolvimento da inteligência pois, dependentes que são de agentes externos, podem ser mais ou menos favoráveis, mais ou menos prejudiciais. O crescimento e a maturação orgânica não dependem de ações educativas. Destaque-se, porém, que a alimentação é fundamental para a sua realização e, por isso, ela está relacionada com o desenvolvimento mental e com a aprendizagem.

A pré-escola é um ambiente organizado de tal forma a oferecer o máximo de experiências físicas e lógico-matemáticas adaptadas ao nível de desenvolvimento das crianças, para que, através de sua atividade variada e permanente, elas vão abstraindo as propriedades dos objetos, conhecendo o resultado de suas ações, formando conceitos e, conseqüentemente, alimentando o processo de organização de estruturas e subestruturas mentais, crescentemente mais complexas.

?. O desenvolvimento sócio-emocional.

O ser humano nasce numa família, portanto, numa sociedade. E geral-

mente no seio dessa família que ele vai experimentar os primeiros contatos interativos. Algumas interações estão determinadas pela cultura, outras dependem do condicionamento sócio-pessoal.

Da interação biossocial da criança com sua mãe (ou com quem dela faz as vezes) emerge o seu eu social. Os primeiros atos sociais procuram a satisfação das necessidades básicas de alimentação, de cuidados e de segurança corporal e estão marcados pelo traço fundamental da dependência. Essa relação proporciona as bases do amor, da simpatia e da cooperação. O círculo social, desde cedo, vai se ampliando, ao contato com o pai, os irmãos e outros adultos.

Uma ausência ou afastamento prolongado da mãe e a não-satisfação por outra pessoa das necessidades de carinho e atenção, poderão gerar conseqüências negativas sobre a organização mental, social e afetiva da criança. Alimentação, bem-estar, proteção, podem ser oferecidos de muitas maneiras, inclusive cientificamente dosados. Mas a satisfação impessoal das necessidades materiais é insuficiente. São essenciais a proximidade, o afeto, o carinho e, ao menos nos três primeiros anos de vida, laços estáveis entre a mãe ou a mãe-substituta e o filho (10).

Enquanto o eu permanece inconsciente de si mesmo, toda a afetividade da criança continua centrada no seu corpo e em suas ações. A medida que os objetos são concebidos como exteriores ao eu e independentes dele, as pessoas também passam a ser vistas como "outros" e adescenração afetiva se torna possível. Os sentimentos podem ser transferidos e tornar-se interindividuais e duradouros, como as simpatias, as antipatias, as afeições. Surgem, também, os sentimentos morais intuitivos e a formação de uma hierarquia de valores.

A linguagem exerce um papel destacado no desenvolvimento social, enquanto através dela as ações e o mundo interior da criança, a partir do segundo ano de vida, são socializados, ainda embora numa esfera egocêntrica.

Tudo isso acontece antes dos 7 anos. . . Mas a escola só pensa na criança depois dessa idade. É à família que competiria acompanhá-la, oferecendo-lhe as condições de uma educação completa e segura, até seu ingresso no ensino de 1º grau. Se as famílias tivessem condições satisfatórias para tanto, as de classe alta e média-alta não procurariam creches, escolas maternas e jardins de infância para seus filhos. Apesar de terem

um nível instrucional relativamente elevado e de compreenderem os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil, sentem a necessidade ou a importância de confiar seus filhos a pessoal especializado. Além disso, os compromissos de trabalho extradomiciliar obrigam-nas a um afastamento diurno de cerca de dez horas, precisamente no período de maior atividade da criança. Ora, se as crianças de classes alta e média precisam de educação pré-escolar em instituições especializadas, quanto mais as de classe baixa, onde as carências sócio-econômicas e culturais são evidentes: os pais têm menos instrução, também a eles o trabalho afasta de seus filhos o dia inteiro e o ambiente é pobre na estimulação ao desenvolvimento mental, a linguagem é restrita, a experiência sobre os objetos é desorganizada e limitada.

4. Autoconceito positivo .condicionante do êxito.

Todo o período de 0 a 6 anos é de particular importância para a vida adulta, porque nele são construídas as bases da afetividade e da socialização. Dois pontos, no entanto, merecem destaque: a formação do autoconceito e a estruturação da personalidade.

As experiências que o homem tem, a partir do berço, vão se organizando aos poucos, até constituírem a imagem que ele faz de si próprio. Para essa auto-imagem influem sobremaneira as primeiras vivências: a percepção que a criança tem da atenção que os outros lhe dedicam, o que dizem dela, o quanto nela acreditam, confiam e esperam. Assim, ela vai assimilando as afirmações dos adultos a seu respeito e configurando sua imagem como de uma pessoa com tais características. As experiências de fracasso — e o problema se agrava quando os adultos o apontam e acentuam — levam a uma auto-imagem de fracassado, derrotado, fraco e incompetente. As experiências de êxito - e este quando reconhecido e estimulado se torna mais forte — levam a uma auto-imagem construtiva, confiante e segura.

O comportamento do indivíduo não é governado principalmente pelos aspectos físicos da situação em que está, mas por suas percepções do ambiente, alteradas em função das experiências anteriores (11). Segundo Anderson (12), "o padrão de vida de todos os indivíduos é uma realização de sua auto-imagem. Pode-se esperar que as pessoas se comportem de acordo com seus padrões pessoais. Essa consistência não é voluntária ou intencional, mas compulsiva e geralmente não chega à consciência". Vai nessa linha a afirmação de Howe: "A aprendizagem é in-

fluenciada pela maneira como o indivíduo presta atenção aos acontecimentos, e esta, por sua vez, depende tanto dos fatores motivacionais quanto das experiências passadas, que determinam a familiaridade dos acontecimentos para o indivíduo, quer dizer, seu sentido e significância para ele" (13).

Pode-se inferir o quanto é prejudicial à criança viver em ambientes negativistas, em situações de extrema carência de afeto, de alimentação, de vestuário, de habitação, de brinquedos, em não ser estimulada, positivamente, para a confiança em si mesma. O fracasso no primeiro ano escolar também exerce o seu peso negativo, enquanto introduz uma experiência de incapacidade de vencer a primeira dificuldade, de não ultrapassar a primeira porta. Agrava-se o prejuízo da reprovação quando os pais, em vez de compreenderem as causas e fatores do insucesso do filho, o acusam de preguiçoso, pouco inteligente, incapaz ou desinteressado.

Se a educação pré-escolar desse apenas compreensão e afeto e criasse um ambiente estimulador, que conduz ao êxito e à auto-superação progressiva, já estaria oferecendo uma contribuição imponderável ao desenvolvimento das crianças. Mas ela vai ainda mais longe.

5. A personalização e a personalidade.

A personalidade não é um dado, é uma tarefa. Ela se faz a partir do nascimento, ao compasso do desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Aos 6-7 anos, a base e o direcionamento da personalidade já estão estabelecidos. Começar nessa idade a se preocupar com a formação da personalidade humana é iniciar muito tarde. Por outro lado, deixá-la unicamente ao encargo das famílias é uma arriscada omissão, quando a maioria delas vive em situações de evidente privação e desequilíbrio econômico, quando não também, por conseqüência, de instabilidade sócio-pessoal.

A passagem da egocentricidade infantil às respostas socializadas e orientadas para o outro mostra que as primeiras manifestações do eu são alteradas gradualmente pelas experiências da criança, pelas atitudes dos adultos para com ela, pelas interações e transmissões sociais e pelos papéis que ela vai introjetando em sua própria organização vital, através de seus contatos com os demais. As condutas aceitas e esperadas dos outros se integram na organização da pessoa e os impulsos mais rudimentares se inibem ou reprimem, como resultado do condicionamento sócio-

cultural (14). Por exemplo, quando a agressividade significa um meio de sobrevivência, a tendência do indivíduo é de considerá-la importante na sua escala de valores. As crianças dos meios pobres, onde o ambiente físico e social é hostil e uma permanente agressão à sua condição humana (falta comida, roupa, segurança física, espaço para morar etc), tendem a introjetar os comportamentos duros dos adultos e dar liberdade à sua força agressiva, como recurso para vencer as dificuldades e agressões do meio.

A afetividade não se realiza nem se equilibra sobre o desespero, a descrença, a falta de fé, sobre a insegurança, o medo ou a ameaça, sobre o desagrado ou a acomodação a uma situação injusta. A condição de vida de grande parte da população é de fome, sofrimento, trabalho duro, salário baixo, revolta ou insegurança sobre o amanhã, até mesmo para o fundamental como saúde, roupa e comida. Certamente as crianças criadas nesse ambiente não chegarão à escola de 1º grau, aos 7 anos, receptivas, desejosas de aprender, ouvir, prestar atenção e obedecer ao professor. Grande parte delas manifesta traços psicossociais de personalidade diferentes das que vivem em melhores níveis sócio-econômicos: instabilidade emocional, inibição, agressividade, baixo nível de auto-estima, medo e desconfiança diante das pessoas estranhas ou de situações novas (15). Se os pais das classes pobres tiverem esperança de melhorar sua vida, se conseguirem viver num clima de amor familiar e puderem transmitir aos filhos a sensação de serem amados, protegidos e cuidados, pode-se esperar que eles não sejam profundamente marcados nem prejudicados de forma irreparável, apesar da pobreza e da circunstância social perturbada em que vivem. Mas a experiência demonstra que apresentam diferenças marcantes de comportamento dos que crescem em ambientes mais equilibrados, mais seguros, menos carentes.

A escola de 1º grau tem sido, não raro, utilizada como instrumento de uniformização de comportamentos. Mas acabava exacerbando a dicotomia entre o modo de ver e reagir da criança, já bastante enraizado, e o modo proposto e aceito pela sociedade que representa. Em outras palavras, opunha um "ideal" de personalidade a um esquema de comportamento comandado por forças muito diferentes. O conflito era uma conseqüência.

A pré-escola, nesse caso, é um recurso benéfico, enquanto se propõe a ser um ambiente intermediário entre o lar e a escola, num período de vida em que a personalidade começa a se formar. Mas seu poder é bem

mais forte. O currículo não consta apenas de atividades que serão desenvolvidas explicitamente. Subjacente e fluindo através de toda a organização das atividades, dos métodos, do sistema de motivação, há um currículo de valores implícitos, uma concepção de natureza humana, de pessoa, de dignidade, de igualdade de direitos e deveres. E aqui se compensam, em parte, as deficiências do "currículo oculto" a que estão submetidas as crianças dos meios pobres.

Nas relações dos adultos com os pequenos e destes entre si, que se estabelecem na pré-escola, também se apreendem valores, se formam atitudes, que nem sempre estão explicitamente formulados. Em suma, a pré-escola é um poderoso agente socializador que permite a criança aprender muito sobre si mesma e sobre os modos como os outros indivíduos e grupos interagem com ela e entre si. Esse currículo não explícito talvez influa mais na formação da personalidade do que o currículo manifesto, porque é muito consistente e persuasivo e atinge diretamente a vida emocional do ser humano em formação.

6. Ambiente e desenvolvimento: relações influentes.

A vida humana é alguma coisa que se "pro-jeta", que se joga para a frente. O ato de se entregar ao futuro, de ser-para-o-que-vem é um desafio irrecusável. Nesse ser frente ao desconhecido, o homem encontra campo para o exercício de sua liberdade e de sua criatividade. Nele se realizam as surpresas da criação pessoal, por causa dele existem as esperanças, que ultrapassam a aventura das simples possibilidades. No entanto, trata-se, sempre, de "algo" que se projeta, de alguma coisa que se realiza no ato de se entregar para o adiante. E essa "alguma coisa", o ser atual de cada pessoa tem a ver com suas experiências, passadas e presentes, e com o ambiente em que vive.

São conhecidas, já, algumas circunstâncias ambientais que influem no desenvolvimento presente das crianças e naquilo que delas se pode esperar como adultos.

Quanto mais novas, mais dependem do meio social e físico. Maior também terá que ser o seu esforço de assimilação e adaptação. Na medida em que elas se aproximam da maturidade, a aprendizagem, que era mais dirigida pelo sentido biológico, se torna mais complexa, pela estruturação progressiva da inteligência.

Diversos estudos procuraram estabelecer e caracterizar as relações entre o ambiente e o desenvolvimento da criança. Em razão disso, vários termos, se tornaram conhecidos: privação, carência, desvantagem e marginalização cultural. Referem-se os pesquisadores à situação de inferioridade a que as crianças de meios pobres estão submetidas, em relação às de ambientes sócio-economicamente médios e altos.

Determinados meios são pobres em estímulos visuais, auditivos, tácteis e motores, não permitindo uma ampla diversificação das representações internas e, portanto, não formando a base para o desenvolvimento do raciocínio. Muitas crianças são impedidas de explorar e manipular as coisas que as cercam, de pesquisar e movimentar-se livremente. Tanto a insuficiência de estímulos quanto o comportamento restritivo dos adultos podem inibir e retardar o processo de desenvolvimento mental. A inteligência não se desenvolve sobre o vazio. Precisa de estímulos, desafios, solicitações. "Cognição é ação" (16). É na exploração do meio próximo, na manipulação dos objetos, que a mente se desenvolve, através da assimilação e da acomodação às novas apreensões. Mas se o meio é amorfo, parado, invariado, a mente segue um caminho lento e pode não chegar a determinados estágios de desenvolvimento.

A "escola-antes-dos-sete-anos" é um meio ativo, dinâmico, rico em solicitações e desafios, estimulador da atividade, conseqüentemente, do desenvolvimento mental. Movimento, exploração dos objetos, suas relações mecânicas e lógicas, experiência de êxito, autoconfiança e aceitação são a tônica da pré-escola.

Parece provável que qualquer ambiente, a não ser que seja extremamente carente, oferece o mínimo para o crescimento adaptativo, se por crescimento adaptativo queremos significar a aquisição da habilidade de aprender pela experiência, de comunicar o próprio mundo interior, de estabelecer relações sociais simples, adaptadas ao meio. Mas se o ambiente tende, predominantemente, a explicações mágicas dos fenômenos, em vez de explicações causais, se a linguagem é fraca em conceitos de tempo e espaço, se oferece limitada experiência de relações mecânicas ou se nele se dá pequena atenção a noções, tais como agrupamento e diferenciação, ordenação e seriação, é difícil, senão impossível, desenvolver os tipos de pensamento que subjazem ao estudo da matemática e das ciências. (17).

A aquisição dos conceitos depende da prática e da repetição de expe-

riências muito semelhantes, sua generalização, das variações não arbitrárias no ambiente. Daí a importância da organização e da predicabilidade das coisas, dos acontecimentos e dos comportamentos. A riqueza do sistema lingüístico é outro fator preponderante para o desenvolvimento mental e social, pois a linguagem adquire, entre 2 e 16 anos, crescente importância como instrumento de análise, de pensamento simbólico e de comunicação.

Na pré-escola, começam a se desenvolver as bases que darão segurança e solidez ao pensamento científico, através do uso de uma linguagem rica em conceitos de tempo e espaço, movimento e forma; da organização física consistente dos acontecimentos; da repetição com alterações leves, porém seqüentes das experiências.

A prática educacional tem mostrado, freqüentemente, que as crianças de favelas alcançam um desempenho psicomotor dos grandes mústulos, superior ao das crianças das classes média e alta que vivem em apartamentos. Enquanto os ambientes mais desenvolvidos oferecem maiores oportunidades para se alcançar a função semiótica, pela manipulação de símbolos e imagens representativos e, por isso, alcançar mais rapidamente o nível das operações abstratas, os ambientes pobres, tanto urbanos quanto rurais, prendem mais ao pensamento sobre o concreto e o imediato. Essa diferença tem grande repercussão sobre a aprendizagem escolar, que exige, de forma progressiva, a utilização de estruturas abstratas.

Poppovic (18) verificou que as crianças de ambientes pobres demonstram, em média, dois anos de atraso no desenvolvimento neuro-psicológico e nas operações cognitivas em relação às de níveis sócio-econômicos altos. Essa constatação experimental coincide com os resultados a que Burton White (19) chegou, após vários anos de pesquisa: as diferenças no desenvolvimento de habilidades começam a se manifestar a partir do 8º ou 9º mês de vida e se tornam progressivamente maiores. Na metade do 1º ano, podem ser constatadas divergências estáveis entre os grupos de bom e de fraco desempenho. Aos 2 anos, as diferenças são de 2 a 3 meses de atraso para o segundo grupo. Aos 4 anos, o atraso é de 12 meses e aos 5, chega a 2 anos de retardo. Segundo White, o ponto crítico, sob o ponto de vista educacional, para evitar ou reduzir as diferenças de desenvolvimento devidas às condições do meio está situado entre 10 meses e 3 anos de idade. Nesse período, segundo ele, deveria recair grande atenção do sistema educacional.

Mais conhecidos são os estudos de Bloom (20), combinando a curva de desenvolvimento da inteligência com os efeitos da privação ou carência ambiental: 50% das diferenças, quer de atraso, quer de avanços, que serão constatadas aos 17 anos de idade, já se instalaram até o final do 4º ano de vida.

Diante disso, é pertinente a questão: ou o sistema educacional começa mais cedo, preocupando-se com as crianças a partir do ponto em que as diferenças de desenvolvimento psíquico começam a se instalar e a estabilizar-se, ou ele, na grande generalidade, não fará mais do que confirmar e acentuar as diferenças pessoais devidas ao meio sócio-econômico de origem.

II - A PRÉ-ESCOLA COMO ESCOLA

1. Um novo enfoque para a pré-escola: as crianças dos ambientes sócio-economicamente carentes.

A educação pré-escolar foi concebida, e assim é vista pelos pais e educadores como um meio de oferecer às crianças condições de desenvolvimento melhores do que elas normalmente têm em suas casas. Uma das razões de sua procura foi o número crescente de mães que começava a assumir compromissos de trabalho extradomiciliar. Houve, mais tarde, a descoberta da educação pré-escolar como um recurso para ajudar às crianças pobres (21). A década de 60 pode ser considerada um marco na realização de estudos sobre as condições ambientais de desenvolvimento das crianças pré-escolares. Passou-se a chamar a atenção, daí por diante, para a inferioridade a que estavam submetidas as de ambientes sócio-economicamente carentes. Muitos programas surgiram nessa década. Eles podem ser classificados em três grupos, conforme os objetivos a que se propõem: (a) compensatórios, (b) preventivos e (c) de enriquecimento ou de aceleração.

Os primeiros visam compensar os prejuízos sofridos num meio adverso. Surgiu, com eles, o que se convencionou chamar de educação compensatória. Head Start é o exemplo numérica e politicamente mais significativo. Os programas preventivos se destinam a evitar, através da criação de um ambiente especial, que os pré-escolares sofram as conseqüências negativas do seu meio social e físico. Em geral, sua clientela é atendida a partir de uma idade menor que nos compensatórios, durante um largo período, com ações de educação, alimentação, saúde e assistência

social. Os programas de aceleração objetivam enriquecer de tal forma o ambiente e realizar treinamentos sistemáticos para desenvolver o máximo de habilidades nas menores idades que for possível.

Tanto os programas compensatórios quanto os de aceleração têm conseguido pequeno sucesso. Uma das razões apontadas pelos avaliadores é que eles concentravam sua atenção sobre um aspecto específico do desenvolvimento — cognitivo ou verbal, por exemplo — não sobre o todo, ser uno e complexo, em que um determinado aspecto é apenas representativo de um conjunto de outros da mesma natureza. Outra razão é que raramente foram bastante extensivos no tempo de atendimento a seus educandos, em comparação com o tempo total que eles passam sob a influência do meio social e familiar. Tem-se aludido também (22) ao fato de começarem o atendimento numa idade em que já é muito tarde para evitar os retardos e eliminar as diferenças mentais nas habilidades gerais e específicas.

Embora sejam muito poucas as avaliações de programas pré-escolares no Brasil, algumas já indicam que os resultados são compensadores, principalmente quando o programa inclui atividades de desenvolvimento global. De qualquer forma, comparando crianças do mesmo ambiente sócio-econômico, as que recebem educação pré-escolar apresentam escores muito superiores nos testes de desenvolvimento mental e sócio-emocional. As diferenças são mais acentuadas nos grupos carentes. Os resultados verificados ao final da primeira série do 1º grau obviamente chamam mais a atenção dos administradores educacionais.

A elevação das taxas de aprovação no 1º grau já seria um bom resultado. Mas a pré-escola não visa, em primeiro lugar, a esse resultado. Ele é, melhor, uma consequência. O que ela visa é ao desenvolvimento global da criança na sua idade própria. E para isso, lhe oferece os estímulos adequados à etapa de vida que enfrenta.

Equilíbrio afetivo, integração social, desenvolvimento da mente e do físico são alguns itens básicos que a pré-escola vem conseguindo estimular, em programas extremamente simples, porém eficientes e eficazes. Expressão verbal e não-verbal, coordenação motora, auditiva e visual, capacidade de trabalho, concentração, apreensão e compreensão de conceitos são outros resultados verificados.

A redução dos gastos, no sistema de ensino, pela elevação da porcenta-

gem de aprovação é um efeito importante, sob o ponto de vista dos cofres públicos, mas não é mais considerável que os resultados operados na própria criança — sua maior auto-estima, melhor expressão verbal, a experiência de êxito, autoconfiança, alegria, em síntese, o desenvolvimento de sua capacidade psíquica.

Mas educação pré-escolar não é panacéia. Também ela tem suas limitações. Certamente, seus efeitos serão bem menores quando o ambiente é adverso, quando todo o panorama social e econômico é prejudicial ao desenvolvimento harmônico e equilibrado da criança, à sua integração social mais ampla. Mas se, pela educação pré-escolar, não se pode esperar alterações no quadro de injustiças sociais e econômicas, dela, pelo menos, se deve querer que vá até às crianças marginalizadas e lhes ofereça um ambiente de esperança, carinho, amor, provocação, questionamento, em suma, de estímulo ao desenvolvimento global. E, com isso, estaremos cumprindo uma tarefa de transcendental valor: colocando à disposição das crianças condições indispensáveis, embora não totalmente satisfatórias, para romperem o círculo de dependência e marginalização em que vivem.

Se o êxito escolar vale para o indivíduo alcançar sua auto-realização e uma relativa autonomia, e nesse caso ele deve ser um requisito básico para a promoção de todas as crianças, não esquecendo as mais pobres, é indispensável a educação anterior aos 7 anos, lá onde ela pode ser eficaz para estabelecer as possibilidades desse êxito. A igualdade de oportunidades educacionais, mesmo quando existir para todas as crianças brasileiras, não passará de um mito enquanto não se oferecer a todas elas igualdade de condições de êxito. O mandamento democrático do direito universal à educação e de oportunidades iguais para todos não se cumpre apenas pela oferta de vagas nas escolas. Mais do que de possibilidades de acesso, as crianças brasileiras precisam de condições de sucesso. Aquele sem este fica inócuo e sem sentido.

2. *Decisão política: Um requisito para a educação pré-escolar.*

No mundo inteiro, vem crescendo o interesse pela oferta de educação às crianças menores de 7 anos. Há países que alcançam até 90% de sua população pré-escolar com programas de educação. Certamente, não fazem isso porque um farto orçamento nacional esteja prodigalizando sobras ou porque todos os problemas do ensino nos graus superiores tenham sido resolvidos, mas porque neles a compreensão da importância dos

primeiros anos de vida, para a formação do povo, para a realização dos objetivos nacionais, seja bastante ampla e profunda. Começam cedo para serem eficientes nos objetivos educacionais que escolheram. Atuando no período que o indivíduo é mais sensível a todo tipo de influência, seja negativa, seja positiva, a educação tem mais condições de êxito em menos tempo e com menos recursos.

É preciso, no entanto, estar atento para o risco de dominação que o sistema educacional, representando um sistema político e econômico, pode exercer sobre a personalidade das crianças nessa idade. E, por isso, a educação pré-escolar deve estar presente na preocupação política e educacional, para que seja uma educação para a igualdade, para a dignidade, para a liberdade e para o amor.

A educação pré-escolar, no Brasil, tem uma história já longa. Mas ainda não adquiriu a força, consistência e amplitude necessárias. Os progressos dos últimos anos, no entanto, são significativos. Um bom trabalho foi feito, de conscientização da população e dos quadros administrativos sobre a necessidade de um adequado atendimento das crianças pré-escolares. Foram estudadas e definidas linhas de ação, realizadas experiências inovadoras, de baixo custo e que visam ampla cobertura. Pode-se dizer que já há um consenso entre os administradores e educadores, além de outros profissionais sobre a importância e a urgência de uma ação global em favor das crianças pré-escolares dos baixos níveis sócio-econômicos. Não é infundado afirmar-se que se atingiu o ponto de sensibilização da opinião pública, do sistema educacional e de setores profissionais, para uma decisão política em favor da educação pré-escolar. Tudo leva a crer que o momento está preparado para essa decisão, que, uma vez tomada, encontrará receptividade, aplauso e pronta resposta.

III - CONSIDERAÇÕES DE ORDEM PRÁTICA

Apresentam-se, a seguir, algumas sugestões, intencionalmente resumidas, com base nas considerações anteriores.

1. *Necessidade de uma decisão política quanto ao atendimento ao pré-escolar.*

Se a educação básica universal é necessária para a realização da democracia e se essa educação só se torna viável para todos se as crianças dos meios pobres tiverem um atendimento que lhes possibilite alcançar a

1ª série do primeiro grau, em condições de prosseguir com êxito para as séries seguintes, a educação pré-escolar é um requisito da própria democracia. Uma decisão política determinando que as crianças façam parte do Plano Nacional de Desenvolvimento lhes dará o lugar que a elas cabe no presente, para que possam cumprir o papel a que serão chamadas, nas décadas seguintes.

2. *Identificação ou criação de uma fonte de recursos para a educação pré-escolar.*

Os esforços, particulares e públicos, que vêm sendo feitos para desenvolver programas, ampliar a cobertura e prestar alguma contribuição positiva à promoção dos pré-escolares, nunca representarão uma política educacional para esse nível, enquanto esbarrarem na atual inexistência ou extrema limitação de verbas. E por isso, não passam de um primeiro estágio, cuja significação social reside mais no efeito-demonstração do que nos resultados para a comunidade mais ampla.

3. *Preocupação com a quantidade, além da qualidade.*

O atendimento ao pré-escolar no Brasil deve estar voltado para a massa e ter proporção com a magnitude do número de crianças nessa faixa etária. Um programa para duas ou três centenas de milhares não causa impacto social nem transformação significativa no quadro das carências sofridas pelas duas dezenas de milhões de crianças. Poucos são os que ainda colocam como uma questão de debate a opção por uma boa educação para poucos ou um mínimo de educação para muitos. Também dificilmente se questiona que a educação pré-escolar deve manter algumas características básicas que lhe garantam ser efetiva. Os limites são difíceis de estabelecer, mas programas muito simples, já experimentados em diversos Estados da Federação, sugerem alguns parâmetros dentro dos quais se pode esperar atingir grandes números de crianças alcançando a eficácia desejada.

4. *Prioridade para as crianças dos baixos níveis sócio-econômicos.*

Pelas próprias características da pré-escola e do desenvolvimento psíquico antes dos 7 anos de idade, toda criança lucra com a educação pré-escolar. Mas considerando que os recursos financeiros serão sempre limitados diante da demanda potencial de educação pré-escolar, há que estabelecer prioridades. A primeira pertence, obviamente, às crianças

dos meios sócio-economicamente carentes. São elas as que mais necessitam, por viverem num ambiente omissivo em muitos aspectos importantes e inibidor em outros do seu desenvolvimento mental, social, físico, emocional e psicomotor.

5. Atendimento global de educação, saúde, nutrição e assistência social.

Atendendo a uma clientela proveniente das classes desprivilegiadas, é imprescindível que o programa agregue atividades educativas, ações de saúde, suplementação alimentar à criança, além de assistência social a suas famílias. Desnutrição, fome, condições ambientais precárias de habitação, saneamento, carências e desorganização de estímulos ocorrem paralelamente e Complementares de um mesmo fenômeno social de pobreza.

Atuar sobre a desnutrição da criança, apenas, sem criar um ambiente estimulador do seu desenvolvimento, embora possa apresentar resultados palpáveis sobre o estado nutricional, não leva, necessariamente, a um desenvolvimento global. Por outro lado, atuar apenas pedagogicamente falha, porque a criança desnutrida apresenta, sempre, um desempenho intelectual reduzido (23).

6. Envolvimento da família nos programas.

A contribuição que as famílias, mormente as mães das crianças atendidas, aportam ao programa é muito valiosa, sob três aspectos: (a) emocional: a imensa carga afetiva que acompanha e enche de sentido cada palavra ou atitude da mãe se torna presente num centro de atendimento pré-escolar, quando ela participa das atividades ali desenvolvidas; (b) educacional: vendo e fazendo, as mães aprendem e praticam aspectos importantes para a educação de seus filhos, transferindo para seus lares a situação educativa vivida na pré-escola (24); (c) econômico: barateia o programa, pois, treinadas, elas podem se responsabilizar por grupos de 20 a 25 crianças cada uma, sendo possível a um professor, com 5 mães diariamente, coordenar as atividades de um centro de atividades para 100 a 120 crianças por turno. Em Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro existem programas em que esses três aspectos vêm se verificando.

Segundo Wall, "é através da família, mais do que da escola, que muitos dos nossos objetivos educacionais serão alcançados ou frustrados. Ver-

dadeiramente importante a esse respeito é que nossos esforços estejam voltados para melhorar a qualidade educativa da família antes do que para a mudança das instituições educacionais como a escola, ao menos no que se refere à criança menor de 10 anos" (25). É notável também, a esse respeito, a observação de White: "Nós passamos a acreditar que a educação informal que as famílias dão a seus filhos causa um impacto maior sobre a educação total de uma criança do que o sistema educacional formal. Se a família cumpre bem sua tarefa, os professores podem oferecer um ensino efetivo. Do contrário, há pouca possibilidade de que eles possam salvar a criança da mediocridade" (26).

7. Divisão dos pré-escolares em dois grupos etários: 0 a 3 e 4 a 6 anos.

De acordo com as características etárias e a experiência educacional, sugere-se que as crianças de 0 a 3 anos dos meios urbanos sejam atendidas através de creches. Creches vivas ambiente alegre, abundância de estímulos, que provoquem e satisfaçam a curiosidade da criança; que lhe produzam bem-estar físico e psíquico. As do meio rural, pelo menos enquanto as creches não chegarem lá, poderão receber educação, saúde e alimentação, através dos programas de suplementação alimentar do PRONAN (Programa Nacional de Alimentação e Nutrição), executados pelos Postos de Saúde. Indo buscar os alimentos e levando os filhos para o atendimento definido pelo Programa Materno-Infantil, as mães podem receber, em grupo, orientações práticas e simples sobre o desenvolvimento de seus filhos e como estimulá-los a alcançarem o máximo de suas possibilidades.

Para as crianças de 4 a 6 anos, sugere-se um programa de atendimento direto, cujo centro é a criança, sendo a mãe uma colaboradora.

8. Viabilidade financeira: requisitos.

Um programa nacional para milhares de pré-escolares deve ter viabilidade sob o ponto de vista dos custos. A modalidade tradicional de jardins de infância fica, de início, descartada como inviável. Experiências já suficientemente testadas demonstram que a educação pré-escolar pode ser eficaz sem ser cara. Sugere-se.

a) Não aplicar recursos em construções onde elas não sejam absolutamente necessárias. Aproveitar todo e qualquer espaço disponível onde as crianças possam receber os cuidados, ao abrigo do sol, da chuva, do

frio. Nós não temos direito de deixar subutilizados ou fechados galpões, salas, salões ou patios cobertos, quando tantos pré-escolares ficam jogados na rua o dia inteiro ou presos em casa porque seus pais, ao saírem para o trabalho, não tinham com quem deixá-los. Inicialmente, podem ser aproveitados os espaços disponíveis, como pátios e áreas cobertas, em escolas de 1º e 2º graus, da rede estadual e municipal de ensino. Depois, pode-se partir para a utilização de locais da comunidade, como clubes, igrejas etc.

b) Utilizar a estrutura de serviços de administração, supervisão e alimentação das escolas de 1º e 2º graus. Também aqui o testemunho de diretores e supervisores que vivem essa experiência comprovou que a sobrecarga de trabalho é altamente gratificada pela alegria de assistir à transformação visível do comportamento das crianças pré-escolares atendidas.

c) Obter a participação das mães, irmãos maiores e alunos das últimas séries do 1º grau e do 2º grau, em horários diferentes ao de suas aulas. Eles ajudam na organização e acompanhamento da recreação e no serviço da merenda.

d) Utilizar material de sucata como material educativo. Os jogos cientificamente preparados têm objetivos importantes e em alguns casos eles são indispensáveis. Mas muitos objetos de sucata se prestam adequadamente para a criança formar, brincando com eles, os conceitos de relação, seqüência, ordem, série etc. O que vale é o processo de a criança explorar, manipular, estudar um determinado material, e não a procedência e o custo dele. O valor didático de um material se mede pela sua qualidade "heurística", isto é, pela sua potencialidade de permitir e provocar a atividade infantil. Como se disse acima, a aprendizagem não provém dos objetos mas das relações da criança com eles.

9. Pré-Escola: aplicação do princípio da verticalidade da educação, da Lei nº 5.692/71.

Enquanto oferece condições de desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e psicomotor às crianças menores de 7 anos, a pré-escola é, já, em sentido amplo, a própria escola descida a uma idade em que as diferenças de desenvolvimento e aprendizagem começam a se instalar e a fixar-se, por influência dos diferentes meios sócio-econômicos e culturais. Em outras palavras, é a educação toda que tenta viabilizar-se.

Mas ela não é, ainda, a educação escolar em sentido estrito. Os objetivos e a metodologia do 1º grau são muito explícitos e vinculados a uma aprendizagem que parte para e utiliza cada vez mais a escrita como instrumento e veículo. Na pré-escola, as atividades têm um sentido de meio para que as crianças:

— sintam carinho e afeição; estimulação intelectual que faça crescer sua curiosidade, interesse e habilidade de fazer perguntas e encontrar respostas;

— sintam-se importantes e valorizadas como indivíduos;

— tornem-se progressivamente menos dependentes e capazes de atender às suas necessidades de acordo com a idade e outras condições;

— aprendam sobre si mesmas e sobre as outras crianças, seus talentos e suas limitações;

— desenvolvam a sociabilidade, atitudes de cooperação e participação, pela convivência e interação grupais;

— desenvolvam valores espirituais e morais, em consonância com suas famílias;

— aprendam a expressar-se através da linguagem, da música, da pintura, do próprio corpo e de outras manifestações;

— desenvolvam habilidades psicomotoras dos grandes e pequenos músculos etc.

Porque a educação não se contenta com soluções parciais e insuficientes, ela tenta ir mais longe, começando lá onde as crianças iniciam o seu processo de desenvolvimento e onde se estabelecem as bases das aprendizagens posteriores.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ver a Palestra do Ministro da Educação e Cultura, Ney Braga, na Comissão de Educação e Cultura, do Senado Federal (pag. 65).

2. A bibliografia é ampla, embora a maioria seja de origem estrangeira. Infelizmente, há poucos estudos no Brasil sobre a situação das crianças brasileiras, sobretudo sobre as condições de seu desenvolvimento.
3. BRASIL, Congresso. Câmara dos Deputados. CPI destinada a investigar o Problema da Criança e do Menor Carentes no Brasil. A Realidade Brasileira do Menor, Relatório. Brasília, Coordenação de Publicações, 1976.
4. Ver. por exemplo, BATISTA M. & BEGHIN, I. D. Integração da Nutrição nos Serviços de Saúde do Nordeste do Brasil, Epidemiologia da Desnutrição, Anais do XVII Congresso de Higiene. São Paulo, 1970. CHAVES, Nelson, A Nutrição, o Cérebro e a Mente. Edições O Cruzeiro, RJ, 1971. INAN, Situação Nutricional na Área de Influência da Hidrelétrica de Itaipu, Doc. Técnico nº 13/77. Brasília, 1977. BEGHIN, I. D. Improvement of the Nutritional Status of Infants and Children. Futura Publishing Company. N. York, 1973.
5. Hoje transformada em Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil.
6. PIAGET, Jean & INHELDER, B. A Psicologia da Criança, Dif. Européia do Livro, RJ, 1973.
7. Idem, pág. 76.
8. Idem, ibidem.
9. Idem, pág. 134.
10. WALL, W. D. Constructive Education. UNESCO. Londres, 1975.
11. MOULY, George. Psicologia Educacional, Livraria Pioneira Edit. São Paulo, 1971.
12. ANDERSON, C. M. The Self Image: A Theory of Dynamics of Behavior, In: Mental Hygiene, 36, 1952.
13. HOME, Michael. Learning in Infants and Young Children. The MoM Press Ltd. Londres, 1975.
14. YOUNG, K. Psicologia Social, Editorial Paidós. Buenos Aires, 1963.
15. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil. Departamento de Ensino Fundamental, Coordenação de Educação Pré-Escolar. Brasília, 1975.
16. FILLIPS, J. A Origem do Intelecto: a Teoria de Piaget. Cia. Editora Nacional.
17. WALL, op. cit.
18. POPPOVIC, Ana Maria; ESPOSITO, Yara & CAMPOS. M. M. Marginalização Cultural, Subsídios para um Currículo Pré-Escolar. In: Cadernos de Pesquisa, nº 14, set./75. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1975.
19. WHITE, Burton. The First Three Years of Life. Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs. N. York, 1975.
20. BLOOM, Benjamim S. Stability and Change in Human Characteristics. N. York, John Wiley and Sons. 1964.
21. Principalmente com os trabalhos de Maria Montessori, na Itália, no início deste século.
22. WHITE, op. cit.
23. MONKEBERG, in: Organização Pan-Americana de Saúde (OPS/OMS), Nutrition, The Nervous System and Behavior. Publ. Cientif. nº 251.
24. É muito sugestivo esse depoimento de uma mãe, em São Paulo: "Eu gosto muito de vir ajudai, porque aqui na pré-escola eu aprendo a brincar com meu filho". Ela sabia que o brinquedo é uma atividade através da qual a inteligência da criança se desenvolve.
25. WALL, op. cit., pág. 75.
26. WHITE, op. cit., pág 1.