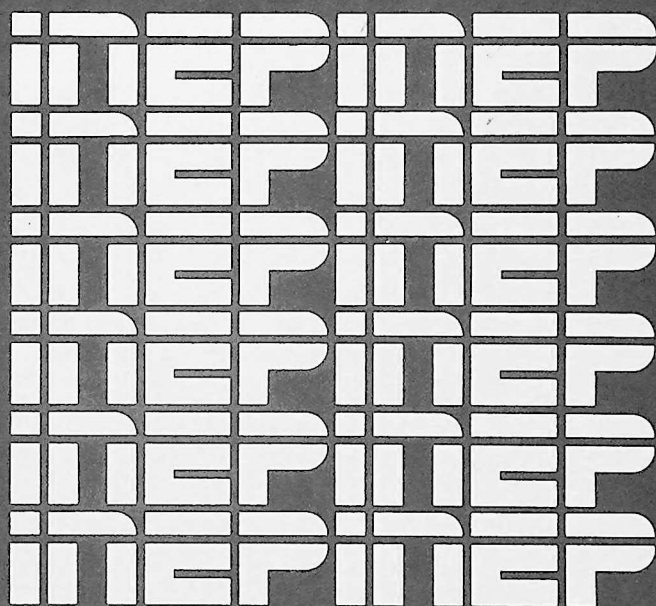


# INEP

REVISTA  
BRASILEIRA DE  
ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

143

NÚMERO DEDICADO AO ANO INTERNACIONAL DA CRIANÇA



**Presidente da República Federativa do Brasil**

João Figueiredo

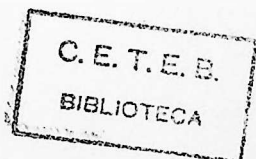
**Ministro da Educação e Cultura**

Eduardo Portella

# INEP

REVISTA  
BRASILEIRA DE  
ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

143



Secretário-Geral do MEC  
João Guilherme de Aragão

Revista brasileira de estudos pedagógicos. v.1— n.1— jul, 1944.  
Rio de Janeiro, INEP, 1944.  
v. Trimestral  
\_\_\_\_\_ . Índice cumulativo n. 1/70; 71/100; 101/132.

A partir do número 141, passa a ser editada em Brasília. Periodicidade quadrimestral.

1. Educação — Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Brasil).

CDU 37 (051)  
CDU 370.5

# INEP

REVISTA  
BRASILEIRA DE  
ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

143



Ano Internacional da  
Criança 1979

### **O logotipo**

O logotipo oficial do Ano Internacional da Criança representa duas figuras que se abraçam, circundadas pelas folhas de louro das Nações Unidas, simbolizando o relacionamento entre o adulto e a criança.

Foi criado por Erik Jerichau, da Dinamarca, e escolhido entre 170 propostas apresentadas por artistas de cerca de 20 países.

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

Diretora-Geral: Letícia Maria Santos de Faria

**COORDENADORIA DE PESQUISA**

Coordenadora: Ana Elisabeth Lofrano Alves dos Santos

**COORDENADORIA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÕES**

Coordenador: Aydano Pedreira do Couto Ferraz

**SEÇÃO DE PUBLICAÇÕES**

Chefe (respondendo): Antonio Bezerra Filho

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

DISTRIBUIÇÃO: Postos da FENAME

**ASSINATURAS:** SCS – Q. 13 – Lotes 20/21  
Edifício Araguaia – 4º andar  
Caixa Postal 040366  
70 300 Brasília – DF  
Brasil

## SUMÁRIO

---

<b>DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA</b>		229
<b>ESTUDOS E DEBATES</b>		
Walter J. Santos	Problema alimentar e nutricional da infância brasileira	233
Artur da Távola	A criança e a comunicação no mundo atual	253
Ethel Bauzer Medeiros	Brincar: uma das ocupações mais sérias da infância	259
Pedro de Figueiredo Ferreira	Esboço do desenvolvimento da criança	269
Paulo Nogueira-Neto	Educação ambiental	277
Sebastião Josué Votre	Para uma análise sociolingüística do discurso infantil	281
Delvaír Montagner Melatti Júlio Cezar Melatti	A criança Marubo: educação e cuidados	291
<b>DOCUMENTAÇÃO</b>		
Causas e objetivos do Ano Internacional da Criança		305
Menino da Bahia ganha na UNESCO		307
Pesquisas do programa do INEP relativas à criança		309
Seminários de Coordenadores de pesquisas educacionais		319
Novas edições do INEP		321
Noemia Varella — Projeto: a criança e o Museu		323
Lia Fukui — Sucesso escolar e procura educacional: populações rurais e urbanas paulistas		327
Bibliografia seletiva sobre a criança: alguns aspectos		339



## DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA

229

*O Ano Internacional da Criança coincide com o 20º aniversário da declaração dos seus direitos. Este documento histórico, que é a Carta dos direitos da infância de todo o mundo, foi aprovado pela Assembléia Geral das Nações Unidas no dia 20 de novembro de 1959. Eis o texto da Declaração:*

1. A criança desfrutará de todos os direitos enunciados na presente declaração. Esses direitos devem ser reconhecidos a todas as crianças, sem exceção alguma, e sem distinção ou discriminação fundadas sobre a raça, a cor, o sexo, a língua, a religião, as opiniões políticas ou outras, a origem nacional ou social, a fortuna, o nascimento, ou qualquer outra situação que se aplique à criança ou a sua família.
2. A criança gozará de uma proteção especial, sendo-lhe proporcionadas possibilidades e facilidades por lei ou por outros meios, objetivando o seu desenvolvimento físico, intelectual, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal, em condições de liberdade e dignidade. Em caso de adoção de leis para esse

fim, a condição determinante deve ser o interesse superior da criança.

3. A criança tem direito, desde o nascimento, a um nome e a uma nacionalidade.
4. A criança deverá beneficiar-se da seguridade social. Deverá crescer e se desenvolver de forma sadia; para esse fim, ajuda e proteção especiais devem ser-lhe asseguradas bem como à sua mãe, notadamente os cuidados pré e pós-natal adequados. A criança tem direito à alimentação, habitação, recreação e cuidados médicos apropriados.
5. A criança, física ou mentalmente incapacitada, deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que seu estado ou sua situação necessita.
6. A criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento harmonioso de sua personalidade. Deve, tanto quanto possível, crescer sob a proteção e a responsabilidade de seus pais, numa atmosfera de afeto e de segurança moral e material, não sendo apartada da

mãe em tenra idade a não ser em circunstâncias excepcionais. Cabe, neste caso, à sociedade e ao poder público dispensar-lhe cuidados especiais se não possuir família ou se carecer de meios de subsistência, estendendo-se tais cuidados aos filhos de famílias numerosas.

7. A criança tem direito à educação gratuita e obrigatória, pelo menos no primeiro ciclo. A criação de iguais oportunidades desenvolverá as aptidões, o discernimento, a responsabilidade moral e social, no sentido de tornar-se um elemento útil à sociedade.

O interesse superior da criança deve ser o guia daqueles que têm a responsabilidade de sua educação e de sua orientação; essa responsabilidade cabe primordialmente aos pais.

A criança deve ter todas as possibilidades de praticar jogos e atividades recreativas orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e o poder público devem

empreender esforços para que a criança desfrute desse direito.

8. À criança cabe, em qualquer circunstância, prioridade para receber proteção e socorro.
9. A criança deve ser protegida contra toda forma de negligência, de crueldade e de exploração. Não deve ser objeto de tráfico de qualquer espécie. Não deve ser admitida a emprego antes de haver atingido idade mínima adequada; não deve, em caso algum, ser obrigada ou autorizada a ter ocupação ou emprego que prejudique sua saúde ou sua educação ou que entrave seu desenvolvimento físico, mental ou moral.
10. A criança será protegida contra atos de discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Deve ser criada numa atmosfera de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universais e no cultivo do sentimento de que deve dedicar sua energia e seu talento ao serviço de seus semelhantes.

## ESTUDOS E DEBATES

---

<p>103</p> <p>104</p> <p>105</p> <p>106</p> <p>107</p> <p>108</p> <p>109</p> <p>110</p> <p>111</p> <p>112</p> <p>113</p> <p>114</p> <p>115</p> <p>116</p> <p>117</p> <p>118</p> <p>119</p> <p>120</p> <p>121</p> <p>122</p> <p>123</p> <p>124</p> <p>125</p> <p>126</p> <p>127</p> <p>128</p> <p>129</p> <p>130</p> <p>131</p> <p>132</p> <p>133</p> <p>134</p> <p>135</p> <p>136</p> <p>137</p> <p>138</p> <p>139</p> <p>140</p> <p>141</p> <p>142</p> <p>143</p> <p>144</p> <p>145</p> <p>146</p> <p>147</p> <p>148</p> <p>149</p> <p>150</p> <p>151</p> <p>152</p> <p>153</p> <p>154</p> <p>155</p> <p>156</p> <p>157</p> <p>158</p> <p>159</p> <p>160</p> <p>161</p> <p>162</p> <p>163</p> <p>164</p> <p>165</p> <p>166</p> <p>167</p> <p>168</p> <p>169</p> <p>170</p> <p>171</p> <p>172</p> <p>173</p> <p>174</p> <p>175</p> <p>176</p> <p>177</p> <p>178</p> <p>179</p> <p>180</p> <p>181</p> <p>182</p> <p>183</p> <p>184</p> <p>185</p> <p>186</p> <p>187</p> <p>188</p> <p>189</p> <p>190</p> <p>191</p> <p>192</p> <p>193</p> <p>194</p> <p>195</p> <p>196</p> <p>197</p> <p>198</p> <p>199</p> <p>200</p>	<p>103</p> <p>104</p> <p>105</p> <p>106</p> <p>107</p> <p>108</p> <p>109</p> <p>110</p> <p>111</p> <p>112</p> <p>113</p> <p>114</p> <p>115</p> <p>116</p> <p>117</p> <p>118</p> <p>119</p> <p>120</p> <p>121</p> <p>122</p> <p>123</p> <p>124</p> <p>125</p> <p>126</p> <p>127</p> <p>128</p> <p>129</p> <p>130</p> <p>131</p> <p>132</p> <p>133</p> <p>134</p> <p>135</p> <p>136</p> <p>137</p> <p>138</p> <p>139</p> <p>140</p> <p>141</p> <p>142</p> <p>143</p> <p>144</p> <p>145</p> <p>146</p> <p>147</p> <p>148</p> <p>149</p> <p>150</p> <p>151</p> <p>152</p> <p>153</p> <p>154</p> <p>155</p> <p>156</p> <p>157</p> <p>158</p> <p>159</p> <p>160</p> <p>161</p> <p>162</p> <p>163</p> <p>164</p> <p>165</p> <p>166</p> <p>167</p> <p>168</p> <p>169</p> <p>170</p> <p>171</p> <p>172</p> <p>173</p> <p>174</p> <p>175</p> <p>176</p> <p>177</p> <p>178</p> <p>179</p> <p>180</p> <p>181</p> <p>182</p> <p>183</p> <p>184</p> <p>185</p> <p>186</p> <p>187</p> <p>188</p> <p>189</p> <p>190</p> <p>191</p> <p>192</p> <p>193</p> <p>194</p> <p>195</p> <p>196</p> <p>197</p> <p>198</p> <p>199</p> <p>200</p>
---	---

A população do Brasil, com menos de 15 anos de idade, constitui mais de 40% do total do País ou seja, aproximadamente, 45.000.000 de indivíduos, (estimativa para 1978), expressão numérica que já traduz a enorme importância desse grupo no presente e no futuro da vida nacional.

No exame da distribuição da população jovem pelas diversas faixas etárias segundo o Censo de 1970, (Quadro nº 1), destaca-se a grande porcentagem de crianças nas faixas de 0 a 1 ano e de 1 a 6 anos, característica aliás encontrada na maior parte das nações em desenvolvimento.

QUADRO Nº 1  
NÚMERO DE CRIANÇAS POR FAIXA ETÁRIA  
(Censo de 1970)

CATEGORIA	IDADE	NÚMERO
Lactentes	0 a 1 ano	2.798.798
Pré-escolares	1 a 3 anos	8.173.064
	4 a 6 anos	8.465.482
Escolares	7 a 14 anos	19.693.089
	T O T A L	39.130.433

Fonte: Fundação IBGE.

Esses dados têm grande significação para o equacionamento da problemática

alimentar nacional, porquanto as necessidades de alimentos e de nutrientes nessas faixas etárias são proporcionalmente maiores e qualitativamente mais específicas, do que aquelas indicadas para os indivíduos adultos.

\* Presidente da Associação Brasileira de Nutrologia

Na infância, os alimentos devem proporcionar os princípios nutritivos indispensáveis não só à manutenção e à reparação dos tecidos como também ao funcionamento dos processos vitais, e, ainda, suprir os materiais necessários ao crescimento e ao desenvolvimento do organismo.

Além disso, cabe aos alimentos contribuir para a formação e adequado funcionamento dos sistemas imunológicos de proteção e defesa do organismo contra as doenças transmissíveis e outras agressões do meio ambiente, sistemas esses que, principalmente nos primeiros anos de vida, ainda são frágeis e incompletamente constituídos.

### Distribuição desigual e injusta

Um dos aspectos mais graves das disparidades sócio-econômicas que caracterizam o atual estágio de desenvolvimento do País é o acentuado contraste existente entre as condições gerais de vida, principalmente quanto à nutrição e a saúde, das crianças componentes das camadas sociais da população de diferentes níveis de renda, porquanto isso provoca uma distribuição desigual e injusta de oportunidades e perspectivas na luta pela vida quando esta apenas se inicia.

Com base em pesquisas esparsas e em alguns indicadores indiretos pode-se estimar que, aproximadamente, apenas 30% das crianças brasileiras alcançam níveis de nutrição satisfatoriamente razoáveis, semelhantes aos vigentes na maioria da população infantil dos países afluentes, enquanto 70% apresentam manifestações de desnutrição em graus variáveis com preponderância de formas leves e moderadas, como ocorre em grande número de países subdesenvolvidos.

O primeiro grupo, quase todo incluído nos estratos sociais de maiores ní-

veis de renda, tem amplas perspectivas e oportunidades de realizar plenamente seu potencial genético tanto físico quanto intelectual, enquanto as crianças do segundo grupo, em sua maioria pertencentes às classes menos privilegiadas, estão ameaçadas de sofrer maior ou menor atraso no seu crescimento físico e no seu desenvolvimento mental, podendo ainda se tornar vítimas de infecções freqüentes e de outras doenças, capazes de conduzi-las à própria morte.

A desnutrição na infância é sem a menor dúvida, o principal problema de saúde pública no Brasil, constituindo com as infecções o binômio patogênico de maior influência na determinação dos elevados índices de mortalidade em menores de 5 anos, além de fator preponderante do desgaste e debilitamento orgânico de grande parte dos sobreviventes dessas agressões.

As carências nutricionais podem surgir antes do nascimento, durante a fase intra-uterina, em decorrência de precárias condições de saúde e de nutrição das mães gestantes. Esses casos ocorrem com maior freqüência em mulheres desnutridas muito jovens ou multiparas com pouco espaçamento entre os partos, cujo estado de saúde é agravado por infecções recidivantes, parasitoses e outras doenças comuns à pobreza.

Tais circunstâncias podem resultar na interrupção da gravidez com morte e expulsão do feto, ou no nascimento de crianças, prematuras ou a termo, com baixo peso.

A "Investigação Interamericana de Mortalidade na Infância" promovida pela Organização Pan-Americana de Saúde em 10 países do Continente entre os quais o Brasil, apurou que em Recife 47.6% das crianças nascidas vivas, isto é, quase a metade das crianças,

apresentaram peso baixo ou deficiente ao nascer<sup>1</sup>, percentagem essa que em Ribeirão Preto foi de 32.1.% enquanto na Califórnia alcançou 26.7%, isto é, quase a metade do índice registrado na capital pernambucana.

As crianças de baixo peso ao nascer apresentam alto risco de vida, exigindo cuidados e atenções especiais, principalmente quanto à alimentação, que em geral somente podem ser oferecidos em instituições médicas adequadas. Uma significativa parte desses indivíduos falece nos primeiros dias de vida, contribuindo para os elevados índices de mortalidade característicos desse período etário.

Segundo os dados apurados na "Investigação Interamericana de Mortalidade na Infância", as taxas de mortalidade neonatal (mortalidade em menores de 28 dias por mil nascidos vivos) registradas no Brasil situavam-se entre as mais altas do Continente, alcançando índices de 35.3 em Recife, 33.7 em São Paulo e 24.0 em Ribeirão Preto. Essas taxas eram apenas de 13.5 em Sherbrooks, no Canadá, e de 13.0 em São Francisco, nos Estados Unidos.

As taxas de mortalidade infantil (número de óbitos de crianças até 1 ano de idade por mil nascidas vivas) constituem um dos indicadores de maior expressão das condições de nutrição e saúde de uma população, refletindo as condições gerais do seu nível de desenvolvimento social.

As taxas de mortalidade infantil registradas nos últimos anos em municípios de capitais de estados brasileiros (Quadro nº 2) apresentam índices muito elevados, a maioria dos quais situados nas faixas tidas como de

mortalidade "muito forte" (acima de 100 por mil) e "forte" (entre 70 e 100 por mil)<sup>2</sup>. É necessário ressaltar que esses dados representam médias estatísticas de grupos populacionais que habitam em núcleos urbanos de maior desenvolvimento (capitais de estado) e num país como o Brasil, onde são acentuadas as disparidades sócio-econômicas regionais e setoriais, tais médias não traduzem a realidade dos vários estratos da sociedade, encobrendo, quase sempre, situações bem mais graves, verificadas, principalmente, nas regiões e camadas sociais de mais baixos níveis de renda.

Mais alarmante ainda é o registro de que no período em exame, apesar do indiscutível crescimento da economia nacional, não está ocorrendo na maior parte do País melhoria significativa no indicador em apreço, observando-se que as taxas de mortalidade infantil apresentam tendências crescentes em importantes cidades — tais como Belo Horizonte, Recife, Maceió, Salvador, João Pessoa, Belém, São Luiz e Teresina.

Mesmo na cidade, no município e no próprio Estado de São Paulo, (Quadro nº 3), unidades incluídas entre as mais ricas e desenvolvidas do País, as taxas de mortalidade infantil têm-se mantido nos últimos anos em níveis bastante elevados, situando-se na faixa de mortalidade "forte" apesar do notável progresso econômico local.

Comparando-se esses índices com aqueles registrados em outros países, justifi-

<sup>2</sup> A mortalidade infantil é considerada "fraca" quando o coeficiente é inferior a 50 por mil nascidos vivos; "moderada" quando o coeficiente se situa entre 50 e 70; "forte" quando oscila entre 70 e 100 e "muito forte" quando alcança níveis superiores a 100 óbitos por 1.000 crianças nascidas vivas.

1 Peso baixo:	2.500 g ou menos
Peso deficiente:	2.500 g a 3.000 g
Peso favorável:	3.500 g a 4.000 g

QUADRO Nº 2

MORTALIDADE INFANTIL – MUNICÍPIOS DAS CAPITALS

CAPITAL	Mortalidade Infantil		
	1960	1970	Ano do último dado
Belém	142,9	55,5	60,7 (1975)
Recife	151,7	205,7	256,4 (1974)
Salvador	147,0	78,2	99,1 (1974)
Fortaleza	234,1	133,3	140,2 (1974)
Belo Horizonte	74,2	89,5	115,6 (1975)
São Paulo	62,9	89,4	78,5 (1976)
Rio de Janeiro	70,0 (1962)	50,3	63,1 (1974)
Curitiba	115,9	74,6	71,5 (1975)
Porto Alegre	102,8 (1963)	39,1	54,8 (1973)
Brasília	109,7	63,2	54,4 (1974)

- FONTES: 1. IBGE. Anuários Estatísticos  
 2. Secretaria de Economia e Planejamento. Boletim de Dados Conjunturais. Volume. 3 nº 6, jun. 78, São Paulo.  
 3. Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral. FIDERJ/SIP, 1977.  
 4. CODEPLAN. Saúde. Estudos Setoriais. Vol. 4, 1975.

ca-se lamentavelmente a inclusão do Brasil no grupo de nações que ainda apresentam baixos níveis de saúde e precárias condições de desenvolvimento social.

Verifica-se, por exemplo, nos Quadros 2 e 4, que as taxas de mortalidade infantil nos municípios das capitais brasileiras são mais elevadas do que os índices registrados em 1970 em quase todos os países europeus e na maioria dos países das Américas.

A desnutrição prossegue com seus efeitos devastadores na fase pré-escolar, durante a qual se acelera o processo de desenvolvimento físico e mental, e que é considerada uma das mais críticas e vulneráveis de toda a infância.

As crianças nesse período quase sempre já deixaram de receber o leite materno, como também não mais dispõem dos agentes naturais de defesa recebidos de sua genitora.

Essas crianças também não têm ainda iniciativa para, por si sós, obter os alimentos de que necessitam, dependendo para esse fim de familiares, os quais em geral, nas áreas de pobreza, estão absorvidos com múltiplas tarefas voltadas para a sobrevivência do grupo familiar como um todo. Não há, portanto, adequada disponibilidade de tempo para dispensar os cuidados e atenções exigidos para o atendimento das necessidades alimentares desses menores.

Além disso, nessa faixa etária, as crianças necessitam de adequados estímulos psico-motores e sensoriais de enorme influência em seu desenvolvimento físico e mental, estímulos esses difíceis de serem proporcionados nos grupos de baixa renda pelas limitações econômicas e educacionais das famílias.

As taxas de mortalidade de crianças menores de 5 anos registradas no Brasil durante a "Investigação Interamericana" se classificavam também entre as mais

QUADRO Nº 3

COEFICIENTE DE MORTALIDADE INFANTIL EM SÃO PAULO  
(Estado, Município e Região Metropolitana)

1970 – 1977

Por 1.000 nascidos vivos

ANO	MORTALIDADE INFANTIL		
	ESTADO DE SÃO PAULO	GRANDE SÃO PAULO	MUNICÍPIO SÃO PAULO
1970	84,34	90,85	89,51
1971	89,43	94,60	93,87
1972	86,39	93,42	93,04
1973	89,02	94,58	94,38
1974	82,72	88,59	85,65
1975	84,63	88,25	86,72
1976	78,46	83,56	80,50
1977 (até outubro)	71,25	75,05	73,41

237

FONTE: SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados Estatísticos).

elevadas do Continente. Em Recife essa taxa alcançou 29,3 por mil habitantes, nível maior que o dobro da taxa de 16,3 verificada em Ribeirão Preto, e mais de dez vezes superior às taxas registradas nos países industrializados.

O problema apresentado em números absolutos tem aspectos mais gritantes que valem a pena ser mencionados. Assim, segundo análises estatísticas, estima-se que em 1975 morreram no Brasil cerca de 475.000 crianças menores de 5 anos, o que dá, aproximadamente, 1.300 óbitos por dia, mais de 54 por hora e cerca de 1 óbito por minuto.

Mais trágico ainda é se saber que grande número dessas mortes poderiam ter sido evitadas se outras fossem as condições sócio-culturais, econômicas e médico-sanitárias do País. Assim por exemplo, se no Brasil o coeficiente de mortalidade

na infância caísse a níveis idênticos aos vigentes em países como a Espanha ou a Itália (hipótese perfeitamente viável, porquanto esses níveis já foram atingidos em alguns segmentos da sociedade brasileira), seriam salvas por ano no País mais de 200 mil crianças com menos de 5 anos de idade.

Segundo dados levantados pela "Investigação Interamericana de Mortalidade na Infância", as principais causas de morte nesse período etário foram as infecções, a desnutrição e a imaturidade. Essas causas atuam seja separadamente, ou, com mais frequência, agem em conjunto e sinergicamente, principalmente a desnutrição e as infecções.

Ao nascer a criança conta no seu organismo com as imunoglobinas e outros elementos defensivos transmitidos pelo organismo materno que a protege contra diversas doenças infecto-contagiosas.



## QUADRO Nº 4

## TAXAS DE MORTALIDADE INFANTIL NOS PAÍSES DA EUROPA E AMÉRICA

ANO 1970

EUROPA		AMÉRICA	
País	Mortalidade Infantil %	País	Mortalidade Infantil %
Austria	25.9	Argentina	58.3 (c)
Bélgica	20.5 ( *)	Bahamas	35.2
Bulgaria	27.3	Barbados	45.4
Tchecoslovaquia	22.1	Canadá	18.8
Dinamarca	14.2	Colombia	70.4 ( *) (b)
Finlandia	12.5 ( *)	Costa Rica	67.1 (a)
França	15.1	Cuba	38.4
Alemanha Federal	23.6	Chile	79.3
Alemanha Democrática	18.8	República Dominicana	50.1
Grécia	29.6	Equador	76.6
Hungria	35.9	El Salvador	66.7
Islândia	13.2	Estados Unidos	19.8
Írlanda	19.6	Guatemala	88.4 ( *)
Itália	29.2	Honduras	36.5 (c)
Países Baixos	12.7	Jamaica	32.2 ( *)
Noruega	13.8 (a)	México	68.5
Polônia	33.2	Nicaragua	45.3 (a)
Portugal	58.0	Panamá	40.5
Rumania	49.4	Paraguai	35.6 ( *)
Espanha	27.9 ( *)	Peru	72.5 (b)
Suécia	11.7 (a)	Porto Rico	28.6
Suíça	15.1	Trinidad — Tobago	39.7
Inglaterra e Gales	18.1	Uruguai	42.6
Írlanda do Norte	22.9	Venezuela	48.7
Escócia	19.6		
Iugoslávia	55.2		

( \*) dados provisórios

(a) 1969

(b) 1968

(c) 1967

Fonte: Demographic Yearbook, 1971, Nações Unidas.

Esses agentes protetores vão decrescendo progressivamente nos primeiros meses de vida, sendo substituídos por outros equivalentes, formados a partir dos

alimentos ingeridos pela criança, principalmente dos alimentos protéicos. A insuficiência desses princípios nutritivos diminuem a resistência natural do orga-

nismo aos agentes patogênicos, disso decorrendo a maior incidência e gravidade das infecções nas crianças subnutridas. Em São Paulo, por exemplo, a desnutrição, como causa básica ou associada, foi responsável por 47.9% dos óbitos de crianças de 1 a 4 anos de idade. Em Recife essa taxa se elevou a 69.5%.

Entre as infecções observadas com mais frequência destacam-se as doenças diarreicas, responsáveis por mais de 80% de óbitos ocorridos por doenças infecciosas em menores de 1 ano.

A criança nos primeiros meses de vida tem poucas defesas contra os germes da flora intestinal e daí a frequência e a gravidade das doenças diarreicas nesse período. Estes fenômenos também têm relacionamento direto com fatores alimentares. Geralmente as diarreias decorrem da utilização de alimentos inadequados ou contaminados, inclusive a água, dados à criança para complementar ou substituir o leite materno. A ocorrência da diarreia induz por sua vez as mães a reduzir a quantidade já escassa dos alimentos ingeridos pela criança (inclusive o leite materno) o que contribui para maior redução das defesas orgânicas contra a agressão microbiana, intensificando-se o círculo vicioso que pode levar à morte. O desmame precoce é, portanto, devido a esse mecanismo, fator da maior importância na determinação dos elevados índices de mortalidade infantil por doenças infecciosas e por desnutrição.

Na idade escolar e na adolescência as taxas de mortalidade por desnutrição já são bastante reduzidas, porquanto as crianças mais débeis já foram eliminadas nas faixas etárias anteriores, além de serem menores os riscos de saúde nesses períodos que nos primeiros anos de vida.

As cifras expressas pelos coeficientes de mortalidade na infância não traduzem toda a magnitude da incidência da desnutrição sobre a infância brasileira.

### Sobrevivendo às Agressões

Uma grande parte das crianças desnutridas não chega a falecer nesses primeiros anos de vida, sobrevivendo às agressões do meio ambiente e prolongando a sua existência por períodos variáveis, embora podendo ser portadoras de sérias limitações físicas e mentais ocasionadas por carências nutricionais.

Essas perturbações podem determinar lesões e sequelas físicas e mentais, muitas das quais de caráter irreversível, cuja gravidade está na dependência da duração, da intensidade da carência nutricional e da faixa etária em que ela se verificou (sendo mais graves nas crianças de menor idade).

Entre as doenças nutricionais que incidem sobre a infância as mais frequentes são a desnutrição calórico-protéica, as anemias nutricionais, o bócio endêmico, a hipovitaminose A, a cárie dental e outras de menor incidência, podendo todas elas se manifestar isoladamente ou, com mais frequência, em associações diversas, constituindo quadros clínicos pluricaenciais.

A desnutrição calórico-protéica é amplamente disseminada no País, principalmente em suas formas brandas e moderadas (desnutrição do I e II graus) <sup>3 J</sup>

#### 3 Segundo a classificação de Gomez:

- 1º grau — Peso entre 90 e 76% do peso médio teórico para a idade ou perda de peso entre 10 e 24%.
- 2º grau — Peso entre 75% e 60% do peso correspondente à idade ou perda entre 25 e 39%.
- 3º grau — Peso correspondente a menos de 60% do peso médio teórico ou perda de peso de 40% ou mais.

traduzindo-se principalmente por deficiências de peso e de altura, diminuição de resistência às infecções e a outras doenças, além de outros sintomas menos freqüentes.

Em várias pesquisas realizadas para a determinação do peso e altura de crianças brasileiras, têm-se registrado significativas reduções desses parâmetros, principalmente em pré-escolares e escolares, que de um modo geral atingem de 30 a 70% das crianças examinadas, conforme os níveis de renda de suas famílias.

No Nordeste, segundo informações da SUDENE, pesquisas realizadas em municípios de Pernambuco e de Alagoas no período 1967-1975 indicavam que a incidência de desnutrição de 1º, 2º e 3º graus, em crianças menores de 5 anos, variava entre 57% a 78% do total de crianças examinadas, sendo que as formas graves (2º e 3º graus) participavam com o valor médio de 25%, correspondendo 19% a casos de desnutrição do 2º grau e 6% à desnutrição do 3º grau.

Na região Sudeste, dois estudos realizados no município de São Paulo revelaram prevalência de desnutrição do 1º grau em 25% do total das crianças examinadas, porém, no grupo de renda mais baixo (menos de meio salário mínimo per-capita), 46% das crianças foram consideradas desnutridas em diversos graus, e, praticamente, todos os casos de desnutrição moderada e severa detectados durante os estudos, ocorreram nesse grupo.

Segundo dados divulgados pelo INAN, no Vale do Jequitinhonha (Minas Gerais), a situação nutricional das crianças era idêntica à da Região Nordeste, registrando-se cerca de 70% de desnutridos entre os indivíduos examinados, o mesmo se verificando em levantamentos procedidos recentemente na área de influência da Hidroelétrica de Itaipu, no Paraná.

Com relação às carências específicas, as formas mais freqüentemente encontradas no País são as anemias nutricionais, a hipovitaminose "A", o bócio endêmico e a cárie dental.

As anemias nutricionais, causadas principalmente por carência de ferro, folatos e outros nutrientes, são de prevalência generalizada nas crianças das populações pobres em todo o País.

No Nordeste Brasileiro, pesquisas realizadas nas cidades do interior do Pernambuco (Zona da Mata), registraram baixos níveis de hemoglobina em quase 50% da população pré-escolar local, e níveis aproximados foram encontrados em São Paulo em crianças do Vale da Ribeira.

Ainda em São Paulo verificou-se prevalência de anemia nutricional em 52% de gestantes e 21% de recém-nascidos em núcleos de populações marginalizadas, na própria capital do Estado.

A hipovitaminose "A", cujas formas graves podem determinar sérias lesões oculares e até a cegueira, parece constituir, em suas formas leves e moderadas, problema de saúde pública em várias regiões do País, principalmente em áreas mais empobrecidas do Nordeste. Sinais dessa carência têm-se observado também em São Paulo e na periferia de outros centros urbanos do País. Os próprios dados do INDEF revelam baixos índices de consumo de Vitamina "A" em todas as regiões estudadas.

O bócio endêmico, apesar da campanha de iodetação do sal que há vários anos se desenvolve em todo o País, ainda atinge a mais de 14 milhões de brasileiros, segundo inquérito realizado recentemente pela SUCAM do Ministério da Saúde. A incidência dessa endemia\* está porém decrescendo e sua prevalência que em 1955 foi estimada em 20.7% da popula-

ção; baixou em 1976 para 14.1%. Pesquisa realizada em 1975 em escolares de diversas cidades do Estado de São Paulo registrou taxas de incidência de bócio endêmico que variaram de mais de 40% (Apiaí, Jaú, Média Araraquarense, São José do Rio Preto) até níveis de 7 a 8% (Baixada Santista, Vale do Paraíba, Bauru).

A cárie dental é uma das enfermidades de maior prevalência em todo o mundo, inclusive no Brasil, cujas causas se relacionam com fatores nutricionais. Segundo dados divulgados pelo INAN, a cárie dental atinge cerca de 95% da nossa população e, aos 15 anos de idade, cada brasileiro possui em média 11.5 dentes atacados por essa doença.

Estudos da Fundação SESP do Ministério da Saúde, em escolares de 6 a 14 anos em 12 estados da Federação, mostraram que a média de dentes cariados perdidos ou obturados era de 6.06.

Segundo dados publicados pelo INAN, no Brasil, as crianças de 3 anos de idade já têm em média 3.5 dentes atacados pela cárie. Aos seis anos esse valor passa para 7.5, sendo que 1.5 do ataque já é de dentes permanentes. Aos 7 anos já se observa na dentição permanente 2.8 CPO. O ataque da cárie aos 11 anos equivale a 5.8 e aos 14 é igual a 11.2. No grupo etário de 15 a 20 anos, corresponde a 15.0 e no de 20 a 25 a 18.2. Esses índices situam-se entre os mais altos do mundo.

A evidência da magnitude do problema da cárie dental na infância brasileira pode ser avaliada pelas estimativas de necessidades de atendimento dentário feitas por Paulo Freire, baseadas em dados da Fundação SESP, onde um cirurgião-dentista (CD) tem 1.460 horas de tempo útil por ano. Para uma população de crianças em idade escolar (7-14 anos) estimada em 18.000.000, com uma média de dentes atacados pela cárie de

5.28, deverá haver aproximadamente 96 milhões de dentes cariados. Se um cirurgião-dentista da Fundação SESP restaurar 2.000 dentes por ano, para atender às necessidades daquele grupo etário, seriam necessários num ano a dedicação de cerca de 48.000 dentistas, número superior ao de todos esses profissionais existentes no Brasil — (40.000). Todas essas carências provocam sérias perturbações no desenvolvimento físico e mental das crianças, danos esses que vão se acumulando ao correr das diversas faixas etárias, prejudicando o comportamento das crianças na sociedade.

### Futuro Comprometido

Na idade escolar a desnutrição é fator que dificulta e retarda o aprendizado, contribuindo para os elevados índices de absentismo às aulas e de repetência dos ciclos. O escolar desnutrido é em geral desatento nas classes, apático, sujeito à fadiga fácil e pouco resistente às doenças.

Ao se iniciar a puberdade se instala outro período de alto risco às perturbações nutricionais, período este que se prolonga por toda a adolescência. É essa a última oportunidade que o organismo tem de crescer e se desenvolver de acordo com o seu potencial genético. É também nesta fase que se verifica a maturação dos órgãos sexuais e nova aceleração do crescimento físico, além da expansão do desenvolvimento mental e sensorial, tudo isso a exigir adequado aporte de alimentos e de nutrientes para o desempenho de tais atividades, de modo a permitir a formação de indivíduos adultos, hágeis e produtivos.

A desnutrição compromete portanto o futuro do País, reduzindo e danificando a sua maior fonte de riquezas, representada pelos recursos humanos da sociedade.

A situação alimentar e nutricional da infância brasileira é condicionada por

um conjunto de fatores ecológicos, econômicos, sociais e culturais, relacionados com o estágio de desenvolvimento em que se encontram as diversas regiões do País e resultantes da política governamental adotada nesse setor.

Assim, além dos condicionamentos biológicos, a situação alimentar e nutricional da infância depende de múltiplos fatores, tais como: a disponibilidade de alimentos, que abrange as condições de produção e de abastecimento, como ainda os preços e a qualidade desses produtos; os hábitos alimentares, o nível educacional, os padrões de higiene, e, principalmente, o poder de compra das famílias; as condições de saneamento básico do meio ambiente, sobretudo com relação ao abastecimento d'água e à rede de esgotos; outros aspectos sociais, econômicos e culturais vigentes na comunidade.

Todos esses fatores agindo inter-relacionadamente influem no estado nutricional da infância, com maior ou menor intensidade, em função do grau de vulnerabilidade biológica das diversas faixas etárias integrantes desse grupo.

#### Disponibilidade e Consumo

No Brasil, como na maior parte dos países da América Latina, os níveis da disponibilidade de alimentos de consumo habitual da população, não vêm aumentando em ritmo satisfatório nem se distribuindo de forma adequada pelas diferentes camadas da população. Na América Latina como um todo, durante os últimos 15 anos a taxa cumulativa anual de crescimento da produção agropecuária superou somente em 0,6% a taxa global de crescimento demográfico.

No Brasil, particularmente, embora essa taxa de crescimento anual de produção agropecuária venha se mantendo em níveis significativamente acima das taxas de incremento populacional, o mesmo não acontece com os níveis de cres-

cimento de diversos produtos considerados isoladamente, inclusive alguns elementos básicos da dieta da maioria da população como o arroz, o feijão e a farinha de mandioca que não vêm acompanhando o aumento demográfico do País.

Assim, segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição — INAN, verifica-se que no período 1965-1975 a disponibilidade "per capita" do arroz caiu de 93.5kg para 70.0kg; a do feijão baixou de 28.2kg para 21.0kg e a da farinha de mandioca de 308.5kg para 239.7kg. Por outro lado, a batata inglesa e o milho mantiveram quase a mesma disponibilidade "per capita" durante o período. Esses alimentos participam no Nordeste, ao lado do açúcar, com mais de 75% do fornecimento de proteínas e calorias da dieta diária da população, principalmente nos grupos de menores níveis de renda.

A disponibilidade média "per capita" de alimentos de origem animal, como as carnes, o pescado, os ovos e os produtos lácteos, de tanta importância no atendimento das elevadas necessidades nutricionais da infância principalmente em proteínas, continua-se mantendo em níveis muito reduzidos e os eventuais excedentes de alguns desses alimentos, como recentemente ocorreu com o leite, são na maior parte das vezes fenômenos isolados e transitórios sem maiores repercussões favoráveis sobre o consumidor.

Segundo dados do ENDEF, os níveis médios de consumo de grande número desses alimentos se apresentam baixos nas regiões do País de menor desenvolvimento, conforme demonstra o Quadro nº 5.

Observa-se por exemplo no Quadro nº 5 que o consumo de leite, produto básico na alimentação infantil, é em Recife menos da metade do consumo do

QUADRO Nº 5

CONSUMO ANUAL "PER-CAPITA" DE ALIMENTOS DE ORIGEM ANIMAL

QUANTIDADE (kg)

ALIMENTOS	RIO	S. PAULO	P. ALEGRE	RECIFE	FORTALEZA
	(áreas metropolitanas)				
Carnes	39.7	37.3	50.7	33.8	24.1
Pescado	7.5	4.8	2.6	5.2	8.1
Ovos	7.3	7.7	7.4	5.1	4.4
Leite fresco	51.7	56.5	82.7	20.7	30.1
Queijos	2.0	2.0	1.4	1.6	0.5

243

Rio ou de São Paulo, e em Fortaleza é menos da metade do consumo de Porto Alegre.

Registre-se ainda que os resultados até agora publicados pelo ENDEF, como já foi mencionado, referem-se a médias globais de consumo da população, sem discriminação pelos níveis de renda, o que encobre as disparidades de consumo decorrentes das desigualdades de rendimento das famílias.

A produção de soja que se expandiu consideravelmente nos últimos anos no Sul do País, não vem beneficiando a alimentação popular, de vez que essa leguminosa não foi introduzida convenientemente nos hábitos alimentares da população. A maior parte da produção nacional de soja está sendo exportada ou usada para extração de óleo e empregada como ração animal. Além disso, a expansão do cultivo da soja é apontada como uma das causas da redução do feijão, pois ambos os cultivos concorrem nas mesmas áreas de produção e a lucratividade da cultura da soja é muito superior à alcançada pelo feijão.

A insuficiência da oferta de alimentos básicos, diante de uma demanda que se intensifica rapidamente, em decorrência, de um lado das altas taxas de crescimento demográfico que alcançam

cerca de 2.7% ao ano, e de outro, da elevação do poder aquisitivo de uma significativa faixa da população de níveis de renda mais altos, faz subir vertiginosamente os preços da maioria desses produtos, dificultando cada vez mais a sua aquisição pelos grupos economicamente marginalizados.

Esse impacto desfavorável se faz sentir não somente em gêneros que sempre foram considerados de custo elevado e por isso mesmo de consumo restrito nas populações de baixa renda, tais como a carne bovina, os legumes, as frutas, os laticínios e os ovos. Atualmente a alta exagerada de preços incide também, e marcadamente, em gêneros de consumo básico nas faixas de maior pobreza, como o feijão, o arroz, a farinha de mandioca, o fubá e outros gêneros essenciais, sem que essa majoração de preços tenha sido adequadamente compensada pelo aumento dos salários dos componentes dos grupos de baixa renda.

De acordo com dados divulgados pelo INAN, uma "cesta" de alimentos básicos para consumo mínimo de 1 mês, composta dos produtos constantes do Quadro nº 6 custava em 1970 o equivalente a 47% do salário mínimo da época. Essa mesma "cesta", em 1972, custava 54% e em 1974, o correspondente a 63% do salário mínimo aos preços de varejo no Distrito Federal.

## QUADRO Nº 6

### CESTA DE ALIMENTOS BÁSICOS E SEU CUSTO DE AQUISIÇÃO (EM FUNÇÃO DO SALÁRIO MÍNIMO)

Uma cesta de alimentos básicos, para o consumo mínimo de 1 mês, composta de:

— açúcar	— 8 kg
— arroz	— 7 kg
— carne	— 6 kg
— café	— 2 kg
— farinha de mandioca	— 6 kg
— feijão	— 3 kg
— fubá de milho	— 4 kg
— frango	— 1 kg
— leite	— 12 l
— óleo	— 4 latas
— ovos	— 2 dz
— pão	— 6 kg
— tomate	— 6 kg

Custava, em 1970, o equivalente a 47% do salário-mínimo da época; em 1972, custava 54% e em 1974, o correspondente a 63%, aos preços de varejo do Distrito Federal.

Fonte: INAN

244

Ainda segundo o INAN, com o salário mínimo vigente em 1969 e em 1975, seria possível comprar um dos alimentos relacionados, nas quantidades indicadas no Quadro nº 7.

“É importante assinalar — acrescenta o documento do INAN —, que a participação do produtor no preço desses alimentos, em fevereiro de 1975, foi a seguinte: arroz — 62,1%; açúcar — 45,2%; feijão — 49,7%; farinha de mandioca — 15,2%; farinha de milho — 20,0%; batata — 64,9%; tomate — 48,5%. Com isto — conclui o estudo — percebe-se que as margens de comercialização contribuem com a maior parcela para o encarecimento do produto ao nível do consumidor.”

Outro fator condicionante da situação alimentar e nutricional, ainda de maior

importância e significação na determinação dos níveis de consumo, é, indiscutivelmente, o poder aquisitivo da população. No Brasil, dados da Fundação IBGE mostram que cerca de 74,8% da população economicamente ativa, não recebe além de 2 salários mínimos. No Nordeste a situação ainda é pior: cerca de 78,3% das pessoas com rendimento recebem remuneração igual ou inferior a 2 salários mínimos.

A maior parte dessa minguada receita é gasta com a aquisição de alimentos. Essa faixa de despesas representa de 50% a 80% do orçamento familiar nos grupos sociais de baixa renda, e os gêneros adquiridos com tão grande sacrifício são insuficientes para atender os requisitos mínimos desse enorme contingente populacional, principalmente os seus grupos biologicamente mais

## QUADRO Nº 7

### QUANTIDADE DE ALIMENTOS ADQUIRIDOS COM O VALOR DE UM SALÁRIO MÍNIMO

	1969		1975
Feijão	129.4	kg	92.4 kg
Arroz	139.0	kg	117.8 kg
Açúcar	256.5	kg	237.8 kg
Farinha de Mandioca	203.8	kg	184.3 kg
Leite Pasteurizado	330.6	l	273.2 l
Carne (acém)	88.5	kg	58.2 kg

245

Com o valor do salário-mínimo vigente em 1969 e em 1975, seria possível comprar um dos alimentos relacionados, nas quantidades indicadas acima.

Tais valores indicam claramente o encarecimento dos preços dos alimentos essenciais, em relação ao salário percebido pelos grupos de baixa renda.

Fonte: INAN

vulneráveis entre os quais se destaca o da infância.

#### Fatores Adicionais

Além das deficiências de ordem econômica, o pauperismo inclui ainda fatores adicionais que contribuem também para o agravamento e a ampliação das áreas de desnutrição disseminadas pelo País, especialmente no que se relaciona à situação alimentar e nutricional da infância. Assim, por exemplo, o nível educacional da família, e particularmente o das mães e donas de casa, influi, significativamente, na seleção, no preparo, na distribuição e nas condições higiênicas dos alimentos e das refeições, dentro das limitações impostas pelos fatores econômicos, havendo nítida correlação entre o estado nutricional de crianças de diversos grupos etários e o nível educacional de suas mães ou de seus responsáveis.

A educação alimentar e a puericultura em geral são ainda áreas de conhecimen-

to pouco difundidas em nosso País, principalmente entre as camadas economicamente menos favorecidas.

Segundo dados apurados na "Investigação Interamericana de Mortalidade Infantil", das mães de crianças falecidas com menos de 5 anos de idade, na cidade de São Paulo, 30.2% não tinham qualquer escolaridade e 20.6% tinham somente um ou dois anos de curso primário. A desnutrição como causa básica ou associada, concorreu para a maior parte desses óbitos.

Nesse mesmo estudo, e ainda em São Paulo, evidenciou-se também grande influência das condições de saneamento básico na determinação dos índices de saúde e de nutrição da população infantil. Assim a pesquisa registrou que somente 51,8% dos domicílios do enorme contingente de crianças com menos de 5 anos de idade tinham água encanada e



apenas 35.4% tinham instalações sanitárias ligadas à rede pública de esgotos.

Convém ser ressaltado que essa era a situação no início da década de 70 em São Paulo, o famoso maior centro industrial da América Latina, podendo ser deduzido o que ocorre nesses setores nas demais cidades e regiões deste vasto Brasil.

**246** Além disso, está se intensificando em todo o País uma grande mudança nas práticas de aleitamento de crianças, com graves repercussões no seu estado de saúde e de nutrição.

Tanto nas áreas rurais, como, principalmente, nas zonas urbanas, verifica-se nas camadas sociais de todos os níveis culturais e econômicos uma progressiva redução dos períodos de aleitamento materno e a substituição dessa prática pela alimentação artificial.

Esse fenômeno é universal. Nos Estados Unidos a frequência do aleitamento materno do recém-nascido baixou de 65% em 1940 para 26% em 1965, e em 1976 somente 5% dos lactentes recebiam leite materno aos 6 meses de idade. No Chile, em 1940, 85% das crianças eram amamentadas até 6 meses. Em 1967 só 25% e em 1974 apenas 19% recebiam este tipo de atendimento.

No Brasil estão ocorrendo mudanças semelhantes. Em recente estudo realizado por um grupo de especialistas da Escola Paulista de Medicina, foi apurado que em quase a metade das nutrizas (46.1%) o aleitamento ao seio foi interrompido antes do 1º mês e somente 22.8% chegaram ou ultrapassaram o 6º mês. Segundo dados levantados durante a "Investigação Interamericana sobre Mortalidade na Infância", das crianças falecidas em Recife com menos de 1 ano de idade, 74.2% foram amamentadas durante menos de 1 mês.

A substituição do leite humano por outros alimentos nos primeiros meses de vida é um processo complexo que requer adequados conhecimentos dietéticos e higiênico-sanitários além de envolver gastos adicionais com a aquisição de produtos e preparo de refeição, práticas essas que não estão ao alcance da maioria das famílias de baixos níveis sócio-econômicos.

Ainda quando realizado em adequadas condições tecnológicas e econômicas, o desmame precoce pode acarretar prejuízos para as mães e para as crianças, não havendo até agora sucedâneo perfeito para o leite materno.

Múltiplas são as causas do desmame precoce, tais como a falta de saúde e a desnutrição das mães, o trabalho da mulher fora do lar, problemas emocionais vinculados principalmente com estados de tensão ("stress"), a intensificação de campanhas comerciais de promoção visando ao aumento do consumo de alimentos industrializados pela infância, desajustamentos familiares e outros fatores sócio-culturais decorrentes das condições hodiernas de vida.

O problema do desmame precoce está atingindo proporções calamitosas em muitos países, constituindo-se numa das causas mais importantes dos elevados índices de mortalidade infantil nos países em desenvolvimento e fator decisivo, também, no crescimento da incidência da obesidade infantil nas nações afluentes.

No Brasil toda essa gama de fatores biológicos, ecológicos, sociais, econômicos e culturais descritos, atuam conjunta e inter-relacionadamente, numa sociedade eminentemente dinâmica caracterizada por elevados índices de crescimento demográfico, altas taxas de urbanização e tendência crescente à concentração de rendas conducentes a um aumento das

desigualdades sócio-econômicas individuais, setoriais e regionais.

Tais condições tornam ainda mais complexa a problemática alimentar e nutricional do País, cujo aspecto mais importante é aquele relacionamento com a situação da infância.

## SOLUÇÕES

Sendo a desnutrição uma das causas e ao mesmo tempo um dos efeitos do subdesenvolvimento, a solução do problema alimentar da infância e de todo o povo brasileiro depende, basicamente, da aceleração do processo de desenvolvimento social e econômico do País e de uma distribuição mais justa de seus benefícios a todas as camadas da sociedade.

Essas medidas devem visar, acima de tudo, à elevação dos níveis de renda dos grupos que vivem social e economicamente marginalizados, tanto nas áreas rurais quanto nos centros urbanos, promovendo-se com esse objetivo um ataque frontal e maciço ao pauperismo, cuja eliminação deve constituir meta prioritária da política nacional de desenvolvimento.

O combate à pobreza precisa ser conduzido através de ações multissetoriais de ampla envergadura, a serem implementadas conjunta e coordenadamente de modo a abranger todas as suas manifestações, sejam elas de caráter biológico, social, ecológico ou cultural.

É neste amplo contexto que deverá ser inserida a luta contra a desnutrição, particularmente a luta contra a desnutrição infantil que requer para sua mais rápida solução a efetivação de, além das medidas de base acima referidas, outras iniciativas relacionadas diretamente com a problemática alimentar.

Na área alimentar e nutricional deverão ser promovidas ações multissetoriais visando à melhoria da eficiência de todos os setores que integram o sistema, tais como a produção, o armazenamento, o transporte, a industrialização, a comercialização e o consumo de alimentos, inclusive as atividades relacionadas com a assistência e a educação alimentar.

Estas ações, consubstanciadas em planos e programas de política alimentar, devem promover o aumento da produção e das disponibilidades de alimentos, a melhoria de sua qualidade e a redução de seus custos e preços, de modo a torná-los acessíveis ao poder aquisitivo de toda a população.

No caso particular da infância é indispensável ainda a implementação de programas de suplementação alimentar que devem abranger também as gestantes e as nutrizes, tendo em vista que esses grupos, devido às suas condições biológicas especiais, não podem aguardar, sem incorrer em graves riscos, os resultados da política de desenvolvimento.

Com relação aos lactentes é da maior importância também a promoção de campanhas educativas e assistenciais, objetivando a expansão do período de aleitamento materno e a adequada introdução de novos alimentos na etapa do desmame.

As iniciativas no setor alimentar devem ser desenvolvidas conjuntamente com outro elenco de ações voltadas para as demais carências que integram o ciclo da pobreza, principalmente aquelas relacionadas com a saúde, a educação, o saneamento básico, o emprego e a renda.

Entre essas medidas se incluem: o combate ao analfabetismo e a elevação dos níveis educacionais das famílias; a redução da incidência das doenças infecciosas e parasitárias e principalmente das

grandes endemias rurais; a ampliação e intensificação das medidas de proteção e assistência à maternidade e à infância, incluindo-se nesse âmbito, prioritariamente, a expansão dos serviços de assistência pré-natal, e os programas de imunização em massa; a melhoria das condições de higiene e de saneamento básico do meio ambiente; a redução dos níveis de subemprego e de desemprego; e, finalmente, a elevação dos níveis de renda dos grupos economicamente desprivilegiados mediante adequados programas redistributivos, base de toda a política nacional de desenvolvimento.

A maioria dessas diretrizes de ação vêm sendo reiteradamente recomendadas por instituições de vários países e pelas diversas agências especializadas das Nações Unidas, sendo que muitas delas constam dos planos de desenvolvimento social e econômico de algumas nações.

Entretanto, são pouco significativos os resultados até agora obtidos com as políticas de desenvolvimento em curso na maioria dos países economicamente atrasados no que se refere à melhoria das condições de vida, inclusive as condições de alimentação e nutrição dos grupos de baixa renda que constituem a maioria da população dessas nações.

De um modo geral os atuais "modelos" de desenvolvimento, sobretudo naqueles países onde se tem verificado substancial crescimento econômico, estão promovendo uma exagerada concentração de riqueza nas camadas sociais de rendas mais elevadas, sem que os benefícios desse progresso se estendam aos grupos situados nos estratos inferiores dessa pirâmide social.

A expectativa de que o crescimento do Produto Nacional Bruto-PNB, beneficiaria automaticamente a pobreza, reduzindo os desníveis e desigualdades sociais, não tem sido comprovada na prática, e o mundo todo clama por uma

nova ordem econômica e social capaz de promover o desenvolvimento da economia com justiça social.

No Brasil a política governamental de desenvolvimento que até os anos 1972/73 vinha sendo dirigida prioritariamente para o desenvolvimento econômico, vem dedicando, nos últimos anos, atenção crescente ao desenvolvimento do setor social.

De acordo com o II Plano Nacional de Desenvolvimento "o objetivo maior de todo o planejamento nacional é o homem brasileiro, nas suas diferentes dimensões e aspirações", resultando que procurar-se-á "assegurar um mínimo de nível de bem estar universal, para que nenhuma classe fique fora do processo de integração e expansão".

Estabelecem ainda as diretrizes governamentais que a política social obedece a três princípios básicos:

- a) Princípio da igualdade hierárquica entre desenvolvimento econômico e social e simultaneidade dos dois processos que no fundo constituem um único e mesmo problema.
- b) Princípio do tratamento privilegiado para os grupos de baixa renda, que constitui objetivo principal da política social.
- c) Princípio da responsabilidade compartilhada entre a área social e a área econômica, na solução dos problemas ditos sociais.

Com base nesses princípios, foram intensificados a alocação de recursos em programas de âmbito social, tendo os gastos da União nesta área se elevado de Cr\$ 14.9 bilhões em 1963 para Cr\$ 170.1 bilhões em 1977.

Os gastos com a saúde que em 1963 foram de Cr\$ 8.535 milhões, passaram a

Cr\$ 47.127 milhões em 1977 (a preços de 1977), quintuplicando-se portanto nesse período.

No setor da Saúde, entre outros aspectos positivos observados recentemente, destacam-se ainda o aumento do número de médicos, que passou de 4.6 por 10.000 habitantes para 7.6 em 1977, e o número de leitos hospitalares por mil habitantes, que passou de 2.86 para 3.50.

No caso específico da Assistência Médica à Infância, os recursos financeiros do Programa de Saúde da Maternidade e da Infância — PSMI quase que duplicaram entre 1974 e 1977, passando de Cr\$ 40.0 milhões para Cr\$ 72.4 milhões em 1977.

No setor da Previdência Social os gastos da União passaram de Cr\$ 10.7 bilhões em 1963 para 102.0 bilhões em 1977. Os segurados pela previdência social urbana elevaram-se, entre 1963 a 1977, de 5.7 para 20.7 milhões; os benefícios pagos pela previdência se elevaram de Cr\$ 10.5 bilhões para Cr\$ 75.0 bilhões e o número de habitações financiadas cresceu de 9.5 mil unidades em 1964 para 266 mil em 1977.

Na área da Educação as matrículas nos três níveis de ensino elevaram-se de 11.1 milhões em 1963 para 24.5 milhões em 1977 (crescimento de 121%) e as despesas da União com a educação cresceram de Cr\$ 4.1 bilhões em 1963 para Cr\$ 25.5 em 1977 (a preços de 1977).

No setor do Saneamento Básico a população servida com abastecimento d'água, que em 1963 representava 18% do total do Brasil, passou em 1977 a 41% e a beneficiada com rede de esgotos passou de 8% a 20% do total do País.

Com relação ao Setor Alimentar propriamente dito, as atenções do Governo Federal foram intensificadas a partir de

1972, quando foi criado no Ministério da Saúde o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição — INAN — com a finalidade de promover e coordenar a política alimentar e nutricional do País, e estabelecido o PRONAN — Programa Nacional de Alimentação e Nutrição, como instrumento de execução da Política Nacional nesse setor.

O PRONAN que tem por finalidade "a mobilização de todos os recursos disponíveis com vistas a uma gradativa minimização dos problemas vinculados ou decorrentes da desnutrição" se constitui de vários programas e projetos desenvolvidos pelos Ministérios da Saúde, Previdência Social, Agricultura, Trabalho e Educação. Esses programas são coordenados pelo INAN, que conta com um Conselho Deliberativo do qual participam representantes de todas as Secretarias de Estado empenhadas em ações no setor alimentar.

As atividades do INAN se racionalizaram a partir do II PRONAN, aprovado pelo Decreto nº 77.116 de 6 de fevereiro de 1976, abrangendo o programa o período 1976-1979, durante o qual foi prevista a aplicação direta de recursos da ordem de Cr\$ 12.490 milhões.

O II PRONAN propôs-se a atuar conjugada e simultaneamente em duas principais linhas:

- a) extensão, integração e consolidação dos programas de suplementação alimentar, entendidos como modelo emergencial e transitório da atuação;
- b) estímulo à racionalização do sistema de produção e comercialização de alimentos básicos consagrados pelos hábitos alimentares das populações de baixa renda.

Paralelamente propôs-se ainda o II PRONAN a desenvolver atividades de com-

plementação e apoio, englobando ações de:

- Combate às carências nutricionais específicas;
- Pesquisa e desenvolvimento tecnológico;
- Capacitação de recursos humanos.

**250** Os Programas de Suplementação têm por objetivos a distribuição de alimentos aos grupos vulneráveis (gestantes, nutrízes, e lactentes, pré-escolares e escolares) de preferência, das populações de baixa renda (até 2 salários mínimos).

Entre essas iniciativas se incluem o Programa de Nutrição e Saúde — PNS — a cargo do Ministério da Saúde, o Programa de Complementação Alimentar — PCA — de responsabilidade do Ministério da Previdência e Assistência Social, o Programa de Nutrição Escolar — PNE — executado pelo Ministério da Educação e Cultura, e o Programa de Estímulo à Alimentação do Trabalhador, orientado pelo Ministério do Trabalho.

O PNS destina-se ao atendimento de gestantes, nutrízes e crianças menores de 7 anos, cabendo ao INAN a coordenação e o financiamento das atividades, ficando a sua execução a cargo das Secretarias de Saúde das Unidades Federativas. Em 1977 o PNS atendeu a 1.805.697 beneficiários, distribuindo 74.259,7 toneladas de alimentos, aplicando-se no programa Cr\$ 419.517.000,00.

As atividades do PCA são dirigidas às gestantes, nutrízes e crianças menores de 4 anos, com atuação exclusiva nas áreas metropolitanas. O programa teve seu início experimental no final de 1977 na região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, com atendimento de 105.000 beneficiários. Em 1978 o PCA ampliou suas ações a Belo Horizon-

te e a Brasília, onde atendeu respectivamente 130 e 41 mil beneficiários.

O PNE é dirigido ao atendimento da população escolarizada de 7 a 14 anos, sendo executado em todas as Unidades Federativas mediante convênios com as Secretarias Estaduais de Educação.

Em 1977 o PNE atendeu a 12.976.677 escolares, durante 135 dias do ano, aplicando o Governo Federal nestas atividades aproximadamente 1 bilhão e meio de cruzeiros.

O PAT consiste na concessão de incentivos fiscais através da dedução de percentual tributável do Imposto sobre a Renda de Pessoas Jurídicas, descritos na Lei nº 6.321 de 4 de abril de 1975, desde que aplicados pelas empresas na realização de atividades de alimentação do trabalhador. As atividades do PAT tiveram início em 1977 quando foram beneficiados 767.911 trabalhadores, representando um gasto de Cr\$ 3,1 bilhões, computados o custeio pelo Governo (incentivo fiscal) e a contrapartida das empresas. A participação do trabalhador não pode exceder a 20% do custo total da refeição fornecida.

O Programa de Estímulos à Produção e Comercialização de Alimentos compõe-se de vários projetos todos eles desenvolvidos no Nordeste, visando a amparar preferencialmente pequenos e médios produtores rurais.

Essas iniciativas têm ainda caráter piloto e experimental, destacando-se entre elas o Subprojeto de Aquisição de Alimentos Básicos, mediante o qual são adquiridos diretamente dos pequenos produtores rurais, a preços compensadores, alimentos de consumo popular tais como o feijão, o milho, e a farinha de mandioca, os quais são mais tarde utilizados nos programas de suplementação alimentar do próprio Governo. Essa atividade foi iniciada em junho de 1977 na

Paraíba, abrangendo seu campo de atuação 18 municípios. Estava pronta a ampliação do Projeto em 1978 a outras áreas de baixa renda nos Estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas e Sergipe, prevendo-se a aplicação de recursos da ordem de Cr\$ 121 milhões.

Os Programas de Combate às Carências Nutricionais Específicas se dirigem principalmente no sentido do combate ao bócio-endêmico, mediante a iodetação compulsória do sal de cozinha, utilizado em todo o País, e na proteção contra a cárie dental mediante programas de fluoretação das águas de abastecimento urbano promovidos pela Fundação SESP, do Ministério da Saúde.

Estão sendo complementados pelo INAN os estudos para o lançamento de programas de combate a outras carências, principalmente a hipovitaminose A e as Anemias Nutricionais.

O PRONAN inclui também outras iniciativas, muitas delas ainda em estágio experimental, visando a contribuir para a redução dos índices de desnutrição do País, principalmente nos grupos vulneráveis. Essas iniciativas e projetos estão relacionados com o atendimento aos lactentes e abrangem a utilização de novos sistemas de assistência aos pré-escolares e aos desnutridos graves.

## CONCLUSÕES

Os indicadores das condições de saúde e os dados referentes à situação alimentar e nutricional da infância, reflexos diretos dos índices de desenvolvimento social do País, estão a demonstrar que os esforços do Governo, tanto no setor alimentar propriamente dito como na área social em geral, precisam ser consideravelmente ampliados e intensificados para que dele resultem efeitos favoráveis

e significativos, principalmente os grupos menos privilegiados da sociedade.

É indispensável que as diretrizes estabelecidas pelo Governo a partir de 1974, ao afirmar enfaticamente que a política social deve ter "objetivo próprio", fundamentando-se na "igualdade hierárquica entre o desenvolvimento econômico e social", se torne uma realidade efetiva, de modo que na prática os interesses puramente econômicos não prevaleçam sobre as questões sociais.

O tratamento privilegiado para os grupos de baixa renda, que segundo as diretrizes da política oficial "deve ser considerado objeto principal da política social", requer também ações concretas e abrangentes, de amplitude e intensidade condizentes com as vastas proporções que as múltiplas manifestações da pobreza assumem no País.

A análise das condições vigentes confirma também a necessidade de uma melhor coordenação nas ações que objetivavam o desenvolvimento social e sua concentração em áreas selecionadas de acordo com critérios de prioridade bem definidos.

Entre essas áreas prioritárias nenhuma assume maior relevância, em função dos mais altos interesses nacionais do que a melhoria das condições de saúde, e alimentação e de nutrição da infância e por extensão do grupo materno infantil.

Os investimentos nesse setor, tem-se repetido muitas vezes, contribuem para a valorização direta dos recursos humanos do País e portanto do fator mais importante para a aceleração do progresso social e econômico da nação.

Coincidindo com o início de um novo período governamental, o Ano Internacional da Criança constitui uma excelente oportunidade para o estabeleci-

mento no País de uma política efetiva e dinâmica em benefício da infância.

Essa iniciativa poderá conduzir à aceleração e à reorientação de todo o processo de desenvolvimento social almejado pelo povo e prometido pelo Governo.

Conforme recomendava McNamara, em 1972, em discurso dirigido ao Conselho de Governadores do Banco Mundial:

252

“Vê-se que a tarefa dos governos dos países em desenvolvimento deverá ser a de reorientar sua política, com a finalidade de realizar investida direta contra a pobreza de que padecem os 40% mais carentes de sua população. E eles poderão lançar-se a esta tarefa, sem abandonar os objetivos de um vigoroso crescimento global da economia. Apenas, devem estar dispostos a dar preferência à fixação de metas de crescimento que visem às necessidades fundamentais do homem, quais sejam a alimentação, a habitação, a saúde, a alfabetização, o emprego, mesmo à custa de certa redução do ritmo de progresso de alguns segmentos estreitos e altamente pri-

vilegiados, cujo favorecimento reverte em proveito de poucas pessoas. Essa reorientação da política econômica e social representará, antes de mais nada, uma tarefa política, e aos próprios países em desenvolvimento cabe decidir se querem lançar-se à mesma. Isto, evidentemente, exigirá elevada dose de coragem e determinação... Efetivamente, sabemos que não existe alternativa racional que conduza a uma política de maior justiça social. Sempre que os indivíduos altamente privilegiados sejam poucos e os desesperadamente pobres sejam muitos, e quando o desnível entre os dois grupos esteja aumentando em vez de diminuir, a necessidade de uma escolha decisiva entre o custo político da reforma e o risco político da rebelião será apenas uma questão de tempo. Por isso mesmo, a política que vise especificamente à redução das carências dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento não será somente questão de princípio, mas também medida de prudência. A justiça social não é apenas imperativo moral; é também imperativo político”.

Fala-se na revolução da comunicação. E ela talvez seja muito maior, ainda, do que se supõe e do que alcançam os que com ela se preocupam. Maior, mas nem por isso tão ameaçadora quanto dizem. Aceleradora de transformações, isto sim.

A comunicação, sobretudo a eletrônica, vem-se sobrepor ao império de duas instituições tradicionais e clássicas: a família e a escola. Ela surge como uma força assistemática, inortodoxa em seus métodos e nem sempre ou quase nunca comandada pela mesma escala de finalidades e valores presentes na família e na escola.

Sendo sempre a expressão de uma forma de poder, a do Estado nos sistemas socialistas e a do capital nos capitalistas, a comunicação está subordinada a princípios outros, diferentes daqueles que classicamente constituem a família e a escola.

Elementos de economia, de estratégias mercadológicas, de disposições ideológicas supradeterminadas, caracterizam

\* Artur da Távola, crítico de Televisão do "O Globo", é o pseudônimo de Paulo Alberto Monteiro de Barros, antigo redator-chefe desta revista.

as formas de poder em nome das quais a comunicação exerce o seu.

Diferentemente, também, da escola e da família, aonde pelo menos teoricamente pode haver discussão, debate, troca, etc., os meios eletrônicos de comunicação parecem exercer aquilo que o sociólogo Muniz Sodré chama de "Monopólio da Fala", pois as suas emissões são sempre unilaterais. Quanto mais belas e sedutoras venham a ser, mais exercerão esse (aparente) monopólio pois mais ocuparão os espaços destinados à criação da criança receptora (e do adulto também), impedindo-a de trocar, de completar a comunicação, ou seja, de exercer algum papel ativo e participante.

Esse quadro assusta os pedagogos. Paradoxalmente ele junta numa mesma posição pessoas que reagem ao novo e pessoas capazes de compreender os riscos de qualquer manipulação de natureza ideológica. O pensamento "progressista" e o pensamento "reacionário" (para usar duas expressões imperfeitas e generalizantes mas expressivas) estão juntos na condenação dos efeitos desse novo "monstro" onipotente.



Um veículo que vem disputar com a escola e com a família o primado do monopólio da fala, da cultura e do conhecimento, e roubar do livro o primado da influência sobre as elites e sobre as massas, é um perigoso instrumento da dominação ideológica dos detentores do poder que o manipula e domestica.

Os "progressistas" temem esse poder porque ele está em mãos do grande capital internacional que detém o "know how" e a ciência de sua técnica, além de deter o controle de seus principais anunciantes.

Os "reacionários" temem-no porque ao derrogar (pelo menos aparentemente) instituições clássicas e mantenedoras do "status quo" como a escola e a família (sempre instituições destinadas a conservar os bens culturais e os valores vigentes, no máximo dosando com prudência a sua alteração), os meios de comunicação representam uma ameaça a tais valores e ao poder de ambas (escola e família) em geral, reflexos da ideologia dominante na sociedade.

Vemos, pois, como os meios eletrônicos de comunicação conseguiram reunir contra a sua ação tanto o pensamento de "esquerda" como o pensamento de "direita" unidos por razões diferentes (mas unidos, e como!), ambos ameaçados por eles e ambos curiosa e paradoxalmente fechados a qualquer forma de mudança e renovação que ameace a massificação que cada um pretende, a fim de tornar a sociedade algo equalizado na aceitação das idéias que pretendem impor.

Nessa linha de raciocínio, tanto os meios de comunicação aparecem para uns como agentes do sistema e do capital nacional ou internacional, como, para outros, disfarçados em agentes da desagregação dos valores tradicio-

nais de nossa sociedade ocidental e cristã, permitindo, assim, a abertura de caminhos para a instalação de ideologias estranhas, e ajudando a diluir a resistência das instituições tradicionais.

Durma-se com um barulho desses!

O que ambos os pensamentos, em sua rigidez, não percebem, é que os meios eletrônicos de comunicação possuem características diferentes das formas anteriores de influência e poder, igualmente massificadoras e tendentes a modelar o corpo social às suas disposições e finalidades.

Ao longo da história, não terão sido massificadoras:

- 1) A escola?
- 2) A família?
- 3) O Estado?
- 4) A ideologia dominante?
- 5) As elites de qualquer natureza?
- 6) As religiões?
- 7) Os nacionalismos?
- 8) Os partidos políticos?

A história da humanidade é a história da tentativa de cristalização e de massificação dos povos, segundo a ótica, o interesse e as idéias dos grupos dominantes da sociedade que colocaram ao seu amanhã as principais instituições existentes, as temporais e as espirituais.

Diante desse quadro o tipo de dominação ou de aparente dominação e monopólio dos meios de comunicação passa a ganhar características diferentes. Ele aparece em sua verdadeira versão, ou seja, uma forma de dominação incapaz

de controlar todos os seus efeitos, ou seja, aqueles com os quais pretende manipular e conservar valores e aqueles com os quais pretende modificar valores em função de seus eventuais interesses ideológicos, mercadológicos, políticos ou religiosos. Na ilusão de deter esse poder os sistemas nem sempre percebem o que se lhes escapa.

Todas as formas de massificação existentes ao longo da história, particularmente as oito citadas acima, tentaram ser onipotentes. E todas, exatamente em função da reação provocada por seu desejo de imposição e poder, acabaram por gerar os anticorpos que as removeram lenta ou rapidamente.

Toda e qualquer forma de exercício de poder social ou psicológico montou formas de massificação, verdadeiros edifícios de comunicação destinados a manter e a preservar os seus valores, as suas idéias, as suas verdades parciais em nome das quais elas se apresentavam como detentoras da Verdade, do Bem, da Justiça. Montou, monta e montará.

Com a comunicação eletrônica, porém, ocorre algo novo e inusitado na história da massificação. Mesmo ideologicamente subordinada às estruturas de poder que a mantêm, estado ou capital, ela trabalha com materiais mais ricos e complexos: a informação, a emoção, o fático, a imagem, o som, a cor, o movimento, o intercâmbio das idéias. Mesmo a informação mais manipulada sobre acontecimentos em países de ideologia política diferente ou antagônica daquele que a exhibe, está levando em seu bojo a *divulgação* das idéias, não a *defesa* das idéias (pode até combatê-las no contexto da notícia), mas a existência delas. E isso é transformador. É decorrência inevitável e incontrolável da comunicação.

Essa aceleração de juízos de existência misturados com juízos de valor está

provocando no mundo um aumento brutal da taxa média de informações e uma renovação cultural inusitada, de efeitos incontroláveis para os detentores do poder de informar. Os sistemas controlam os juízos no valor com os quais embrulham a "ratio" da informação, mas os juízos de existência, estes são incontroláveis. São como água. Água é inapertável. De alguma forma se expande. Idem a informação, a emoção, e a força desintegradora e desarrumadora da imagem.

O aumento da taxa média de informações torna incontrolável, mesmo para a mais rígida manipulação ideológica, o efeito do fluxo de informações no processo educativo indireto das pessoas. E não apenas do fluxo de informações. Igualmente o fluxo de emoções (ativado pelos meios eletrônicos) e o fluxo de percepções de natureza sensorial.

Uma criança de dez anos de hoje já teve mais contato com música do que Beethoven em toda a sua vida. De alguma forma essa quantidade de informação estético-emotiva tem influência sobre a criança, embora o tipo de influência não possa ser medido e controlado, como a influência, por exemplo, da escola e da família ou de qualquer outra forma de modelagem humana.

Eis, pois, a característica diferente e inusitada da massificação dos meios eletrônicos de comunicação:

- 1) Ela não é onipotente. Nenhuma massificação é onipotente. Luta por ser e se supõe como tal, mas não é. Nem a escola que é a mais tradicional e bem estruturada das formas de massificação do conhecimento, nem ela é onipotente.
- 2) Aumentando a taxa de informação, a comunicação aumenta o universo conceitual das pessoas e alarga os

condutos sensoriais das mesmas, ampliando a sua capacidade de percepção psicológica.

- 3) Seu caráter educativo é assistemático. Ela é cumulativa. Seu efeito educativo não se dá pela aquisição de conhecimentos específicos. Dá-se pela abertura ao conhecimento e pela maior capacidade de aceitação de idéias diferentes, com a compreensão do caráter relativo e plural do conhecimento.
- 4) Sua tão combatida influência se dá menos ao nível do racional (como a influência de escola e a de família) mas ao nível, do sensível, do estético, do sensorial, da fantasia, do inconsciente e da ativação química dos neurônios.

Diante desse quadro não há como situar o efeito da comunicação eletrônica ao mesmo nível do efeito das instituições formadoras tradicionais, principalmente escola, família e grupo comunitário. A influência da comunicação tem características diferentes, enveredando pelo terreno do sensível, do inconsciente, do criativo, da fantasia, da mitologia, da simbologia, com resultados ainda difíceis de divisar ou medir, mas, sem dúvida, diversos dos resultados de qualquer modelagem de natureza puramente racional, lógica ou intelectual.

Concebida assim a influência dos meios eletrônicos de comunicação é que devemos considerá-lo diante da infância, tema do presente e breve ensaio.

A criança é mais forte do que a massificação! Esta tem que se render à criança se quiser chegar até ela. Render-se à criança, significa demassificar-se e cair no criativo, no novo, na surpresa, o que é, por definição o oposto da massificação que é eco, repetição, redundância e resíduo.

Diante dessa temerária afirmação (a de que a criança é sempre mais forte do que qualquer massificação) o efeito dos meios de comunicação precisa ser encarado de dois modos complementares: pelo lado acional, lógico e pragmático, temos os sistemas (estado ou capital) tentando e conseguindo de certa forma modelar parte do comportamento da criança: Com facilidade, ela se transforma em consumidora ou em indutora do consumo dos pais. Com facilidade, ela incorpora os valores externos desejados pelo sistema de poder vigente.

Por seu outro aspecto, o informativo, o a-lógico, o sensível, o estético, o fantástico e o mitológico, a comunicação eletrônica enriquece o mundo interior da criança com um sem-número de informações e de categorias estético-sensíveis que adiante instrumentarão os seus processos intelectivos tornando-os bastante mais abertos e plurais (logo dialéticos e transformadores) do que ao tempo em que a massificação só vinha através da escola, da família e do grupo comunitário.

A comunicação eletrônica, por mais manipulada que seja, tem, por definição, uma estrutura mais aberta, dinâmica e transformadora do que as instituições tradicionais de massificação: escola, família, religião, grupo comunitário.

E como o processo de comunicação não é a única forma de aculturação existente na sociedade, ela se mistura com as demais e é dessa fusão complexa e rica que surge o resultado.

Não se pode, portanto, julgar, apenas, a influência dos meios eletrônicos na criança. Ela existe mesclada com as demais influências.

Para uma ótica pedagógica, psicológica e sociologicamente correta, temos que julgar a interação entre as várias

massificações: a dos meios de comunicação e a da escola, a de família e a do grupo comunitário. Nesse território conturbado de influências díspares e de intensidades diferentes é que se dará a síntese da formação de uma criança contemporânea. Hoje em dia se analisa a influência dos meios de comunicação como se só ela se abatesse sobre as crianças, quando ela é mais uma que veio se somar às demais. A diferença é que a influência da comunicação vem enriquecida por experiências indiretas, lúdicas, prazenteiras, exercitadoras de mecanismos pouco trabalhados pela escola, pela família e pelo grupo comunitário e tem uma natureza diferente dos mecanismos ativados por tecnologias anteriores, igualmente massificadoras como a do livro, por exemplo.

Todas as considerações acima, cuja consequência é levar a uma reflexão sobre a forma pela qual pais e professores devem trabalhar as mensagens recebidas pelos meios de comunicação, em vez de se ajoelhar pedindo clemência ao "monstro implacável" ou rendendo homenagem ao "demiurgo tecnológico salvador", todas as considerações acima, referem-se à presença dos meios de comunicação em nossa sociedade, com o tipo de programação feita para o consumo indiscriminado das massas, vale dizer, sistemas massivos de rádio e televisão. Mas agora é hora de falar não do rádio e tv de circuito aberto, mas educativos.

No caso da *Criança e a Comunicação no Mundo Atual*, há todo um outro panorama em geral não abordado pela inexistência de experiências reais entre nós no Brasil, embora de importância capital: *o uso desses meios como tecnologias auxiliares no processo de educação*. Aqui apenas engatinhamos, se é que o fazemos. Gastam-se milhões de cruzeiros com o funcionamento de televisões educativas para que visem o

mesmo mercado das televisões comerciais, apenas com a pretensão de dar-lhes uma programação de opção (opção para elites), quando, tendo em vista as enormes carências do país na área educacional, deveriam estar debruçadas no estudo, na técnica e no aperfeiçoamento do uso do rádio e da televisão *dentro* da escola por professores e alunos e *para* a escola, incluindo-se aqui, igualmente, o cinema.

Esta, sim, é uma bela discussão. Em vez da perda de tempo com a discussão sempre precária dos efeitos da televisão em circuito aberto nas crianças, o que depende de cada criança, de cada programa, de cada ambiência e de cada nível educacional, o que se impõe, para pedagogos e educadores, é discutir que televisão educativa o país deveria fazer. *A televisão só tem sentido educativo quando orientada para funcionar como auxiliar audiovisual do professor e dos sistemas escolares*. Fora daí ela é apenas divertimento com as características culturalizantes aludidas no início deste pequeno ensaio.

Que televisão o país fará para o uso intra-escola? Este é o debate.

Que televisão os professores aprenderão a fazer para realizar programas com os seus alunos? Este é o debate.

Como dotar a rede escolar de aparelhagens hoje simples e baratas de câmeras, gravadores em video tape e editores, para o uso de professores e alunos? Este é o debate.

Quais os conteúdos possíveis de ser atingidos por uma televisão destinada a acelerar as relações de troca entre a criança e a escola e o meio familiar e para o desenvolvimento de uma consciência crítica diante do novo meio eletrônico? Este é o debate.

Trata-se, portanto, de incluir a televisão, como todas as demais técnicas e recursos audiovisuais auxiliares do ensino, o que hoje se costuma chamar em pedagogia, de multimeios. A televisão e o rádio precisam entrar na estrutura dos multimeios para servir como instrumentos auxiliares de ensino.

E isso urge! O crescimento populacional torna cada vez mais cara e ingente a tarefa educacional. É impossível uma educação destinada ao consumo indiscriminado de *toda* uma população infantil sem a adoção imediata dos recursos audiovisuais, por seu caráter multiplicador, pela eficácia e pela economia de custos que representam.

O debate, portanto, deveria estar-se travando sobre o tipo de televisão educativa possível ao Brasil, em circuito aberto e em circuito fechado, usando o vídeo cassete e todos os demais recursos multiplicadores, dotando as escolas de aparelhagens hoje portáteis e simples para que professores e alunos comecessem a se familiarizar com o meio que vai constituir a base da educação do futuro.

Fora dessa visão social, toda discussão sobre a televisão de mercado que temos e as suas relações com a criança, são muito interessantes para o nosso público

geral de intelectuais, mas não possuem qualquer eficácia política.

Estamos num país pobre, sem escolas em todas as suas regiões habitadas, e com um crescimento demográfico a péssimos 3% ao ano, taxa altíssima. Ou utilizamos os meios multiplicadores como o mais importante auxiliar do ensino, ou ficaremos eternamente à espera da escola para todos, que nunca virá, aumentando a legião dos miseráveis e deserdados da educação.

Sem usar os recursos audiovisuais e sem domar a televisão, colocando-a a serviço dos sistemas educacionais estaduais e municipais não conseguiremos multiplicar e disseminar a educação de boa qualidade à qual todos têm direito perante a Constituição, a Lei e o Direito Natural. Do contrário, continuaremos a ter a educação apenas para a minoria privilegiada que sempre a teve.

Introduzir urgentemente os modernos meios de comunicação na escola e nos sistemas educacionais, eis a única forma de trocar a esterilidade de discussões brilhantes por uma ação eficaz no sentido tanto de melhorar o padrão da educação existente, como de poder aspirar a estendê-la a todas as crianças do país sem qualquer forma de discriminação.

*"Filho, como estás feliz assentado na poeira, a brincar toda a manhã com um graveto!*

*Rio-me das tuas brincadeiras com um pedacinho de pau.*

*Estou ocupado com minhas contas, a somar números, horas a fio.*

*Talvez me olhes de soslaio e penses: "com que brincadeira tola perdes tua manhã inteira".*

*Filho, esqueci a arte de me entreter com varinhas e bolinhos de terra. Procuro brinquedos caros, junto ouro e prata. Com o que quer que encontres, crias as tuas alegres brincadeiras!*

*Eu gasto o meu tempo e energia com coisas que jamais alcançarei. Na minha frágil canoa, luto para atravessar, os mares do desejo, e me esqueço de que também eu estou num jogo".*

Rabindranath Tagore, *Lua crescente*.

Quaisquer cuidados com a criança devem levar em conta a sua *necessidade*

- \* *Do Instituto de Estudos Avançados em Educação, da FGV. Vice-Presidente da World Leisure and Recreation Association, N. Y. USA.*

imperiosa de brincar. Mais que simples *passatempo* — destinado a preencher as horas de "quem ainda não tem ocupação séria — e muito além de mero recurso para *entreter* alegremente os pequenos — permitindo "algum sossego" aos adultos (sempre modelarmente aplicados ao trabalho) — a atividade lúdica quase que se confunde com a própria vida na infância. A natureza encarrega-se de fazê-la atraente, para que possa servir aos fins a que se destina, entre os quais avulta a alegria, que só por si a justificaria plenamente. *Fais leur comprendre qu'ils n'ont d'autre devoir au monde que de la joie!*, pediria Claudel em *La père humilié*. Seu papel é tão decisivo nos primeiros anos, que um dos sinais de doença é o desinteresse em brincar.

Fator importante para a saúde

*"Les jeux des enfants ne sont pas des jeux, et les faut juger en eux comme leur plus sérieuses actions".  
Montaigne, Essais.*

Não obstante o longo passado desta advertência (que data do século XVI), até hoje se menosprezam as atividades lúdicas. É suficiente, porém, atentar para a definição de saúde (valor de prioridade

óbvia) adotada pela Organização Mundial de Saúde — situação de completo bem-estar físico, mental, social e espiritual, e não unicamente ausência de enfermidade — para apreender o alcance de tais ocupações. É fácil perceber sua ajuda à *manutenção da saúde* e ao favorecimento do *desenvolvimento*, ambos considerados em todos os seus aspectos.

As brincadeiras facilitam o *crescimento corporal*, de força e resistência física, de coordenação percepto-motora. Propiciam ainda a *socialização*, pelo exercício de vários papéis sociais (com as suas normas de conduta) e pela formação de lealdades sociais (com os seus aspectos morais). Contribuem para a vida *afetiva*, pela satisfação encontrada na atividade voluntária e pelo alívio de tensões que permitem um clima de aprovação, bem como pelos sentimentos estéticos que despertam. Encorajam o desenvolvimento *intelectual* por meio do exercício da atenção e da imaginação (o faz-de-conta), e também pelo uso progressivo de processos mentais mais complexos (como comparação e discriminação) e, pelo estímulo à imaginação. Favorecem o domínio das habilidades de *comunicação*, nas suas várias formas (oral, postural, gestual, gráfica, artística, etc.), facilitando a auto-expressão. Ajudam a descoberta do *eu* e do *outro* (social e cultural), contribuindo para a difícil construção da *identidade pessoal*.

São valiosas, portanto, para o *indivíduo*, particularmente nos anos cruciais da infância, nos quais se assentam os alicerces da personalidade, e para a *sociedade*, cujo bem-estar é condicionado pelo ajustamento dos seus membros e por sua coesão social, ambos capazes de ser ajudados pelas atividades recreativas. Beneficia-se ainda a *cultura*, cujos modelos de comportamento, conhecimentos, crenças e valores são graças a elas mais facilmente transmitidos de uma geração à outra, e cujo desdobramento é instigado pelas atividades criadoras.

### Algo que resiste ao tempo.

*“Dans l’antiquité, la marelle (a amarelinha)... représentait un labyrinthe, au long duquel on poussait une pierre, c’est-à-dire l’âme vers la sortie. Avec le christianisme, le dessin c’est simplifié: il reproduit le plan d’une basilique. Il s’agit de faire parvenir l’âme au ciel ou au Paradis.”*

Lazarine Bergeret, *Jeux utiles pour deux à six ans*.

Outros argumentos que revigoram a defesa da atividade lúdica são: universalidade (pois que sempre se fez presente em todas as culturas); sua *espontaneidade* (já que surgem naturalmente, desde as primeiras semanas, quando o bebê explora o próprio corpo); e sua *força de atração* (visto que as crianças brincam mesmo nas condições mais adversas, de carência material, de proibições e, até, de penúria).

De outro lado, falam a seu favor os prejuízos a todas as áreas da personalidade, que se associam a “dietas lúdicas” inapropriadas. Assim as crianças internadas em asilos e orfanatos (por melhores que sejam suas condições de higiene e nutrição), as que se criam em meios culturalmente muito carentes (como cortiços e favelas, núcleos de privação cujo nome pode variar-*barrio, barriada, villa miséria, slum, taudis, shanty, bidonville...* mas onde a indigência é igual, mocambos flutuantes dos rios de todo o mundo ou dos canais da Holanda, povoados rurais isolados, etc.) apresentam deficiências graves de desenvolvimento, além das atribuíveis à subnutrição e à insalubridade.

### O sol não tem entrada

“Cidade grande: dias sem pássaros, noites sem estrelas”.

Mário Quintana, *Esvaziamento*

Também sofrem de privação lúdica as crianças que vivem “com todo conforto”, nas modernas gaiolas das grandes cidades, num tipo de moradia significativamente denominado *aparta-mento* (a denunciar o desejo de fugir à opressão da massa, mas tendente a levar ao extremo oposto, de isolamento e solidão). Falta-lhes *espaço* para brincar, pois o terreno urbano é caro e as garagens parecem prioritárias... Pior que isto, escasseiam-lhes os companheiros de idade, perdidos no tumulto das ruas invadidas pelos carros. Inexiste orientação que lhes alargue os horizontes lúdicos além do futebol, de alguns jogos de mesa e de bonecos.

Os quintais foram substituídos por áreas cimentadas, às quais alguns balanços e escorregadouros conferem o nome de “playground”.

Neles grandes jardineiras impedem brincadeiras de correr, o sol não tem entrada e o regulamento do edifício proíbe bolas e “muito barulho”, enquanto bancos bem duros e sem encosto garantem curta permanência. Seus usuários não encontram atmosfera de aprovação às suas brincadeiras, que incomodam os moradores (tristes proprietários de fração ideal de terreno...). O que mais lhes faltam, porém, são estímulos variados, para que possam realmente experimentar brincadeiras diferentes, para depois fazer suas escolhas. “Ninguém ama o desconhecido”, já dizia Ovídio antes da era Cristã, na *Arte de amar*.

Embora possuam *brinquedos* numerosos e bonitos (que os plásticos e pilhas minúsculas permitiram diversificar como nunca), não sabem *brincar*. “Dislúdicos”, nem as *habilidades básicas* (de correr, saltar, equilibrar-se, manipular, etc.) dominam, visto raramente acharem lugar para as aprender, seja no seu quarto (acanhado e sempre o menor da casa), seja nas calçadas (estreitadas pelas pistas

de rolamento). Nas idas eventuais a praças (ainda não tornadas estacionamentos) ou a parques de recreação (para o que dependem da boa vontade dos adultos em “perder tempo” os acompanhando), machucam-se à-toa, por inexperiência. Nos pátios acanhados e superlotados da escola, também mal sabem entreter-se.

Consumidores precoces de figurinhas, doces, brinquedos produzidos em série (até bonequinhos de meia e pipas de empinar compram-se prontas) — cedo acostumam-se a reagir mais como espectadores e ouvintes que como atuantes. Perdem assim tanto as satisfações que a *participação ativa* em ocupações de livre escolha proporciona, quanto suas contribuições à saúde e ao desenvolvimento. Desperdiçam oportunidades ímpares de *explorar as próprias capacidades*, de exercitá-las, de fazê-las crescer para as desdobrar. Malbaratam ocasiões excelentes de *investigar* as possibilidades do *meio* a seu redor, para o dominar e o poder gradativamente alargar. Restringem seus contatos com a *herança cultural* àqueles que já lhe são oferecidos prontos para absorção, pré-digeridos. Reduzem suas experiências diretas, em primeira mão, trocando-as por uma vida vicária de imagens e sons alheios, que se habitua a aceitar sem crítica, quase que passivamente. E o pior é que fazem tudo isto nas horas livres, em que teoricamente teriam liberdade de encolha.

### Recreação ou diversão?

“Le monde va être jugé par les enfants”.

Georges Bernanos, *Les grandes cimetières sous la lune*

Imitando desde os primeiros anos (os mais plásticos) os *modelos* de conduta que os adultos lhes apresentam, logo se inclinam pelo *sedentarismo* e por certa *passividade* diante da vida.



Deixam-se divertir pelos brinquedos de corda, televisão, rádio e cinema, limitando-se pouco a pouco a "pão e circo". Cumprem os deveres escolares, atendem às obrigações sociais e, mesmo no lazer, no qual estariam isentos de pressões, submetem-se a moldes impostos. Adotando cedo uma atitude mais de expectativa que de iniciativa, encaminham-se para a trilha muito batida dos que deixaram a arte de viver degenerar no negócio de sobreviver.

Despreparados — como é natural na sua idade — para o difícil exercício da liberdade de escolha (e para as renúncias que ela implica) — além de cercados por adultos pouco inventivos, sem tempo "para ninharias" como as suas brincadeiras, são presa fácil para as diversões comercializadas. Desde os mais tenros anos bombardeados por estímulos visuais e auditivos que vertiginosamente os assaltam, aderem à "última moda" em roupas, penteados, instrumentos musicais, brinquedos, etc. Engrossam assim as hostes já vultosas dos que clamam por liberdade, mas que ao conquistá-la não a sabem utilizar. Diante de períodos de folga, cedo aprendem a "matar o tempo", destruindo um dos seus bens mais preciosos já que irreversível. Agem, como deploraria Thoreau (*Walden*), "as if you could kill time without injuring eternity"!

Cabe pois aos adultos, dos quais as crianças dependem inteiramente, e até para a sobrevivência, adultos que lhes servem, intencionalmente ou não, de exemplo, avaliar a diferença entre *recreação* e *diversão*, para encorajar a que oferece mais benefícios. Enquanto a recreação caracteriza-se por participação ativa e absorvente, integradora por envolver "corpo e alma" em ocupação livremente buscada e não visar a outro fim que não a própria alegria do fazer, a diversão pede apenas variação de ocupação. A etimologia de ambas sublinha tal

diferença: *re* + *creare* é criar de novo, apor o selo pessoal numa atividade; *di* + *vertire* é ser levado para outro caminho ou desviado da rota habitual. Diversão liga-se de perto à *distração*, que vem de *dis* + *trahere*, puxar em outra direção. Enquanto a recreação depende de iniciativa própria, a diversão fica à mercê das possibilidades oferecidas para sair da rotina. *Passatempo* e *entretenimento* são, por seu turno, outras palavras expressivas numa existência cujas horas são irrecuperáveis e contadas...

### Escolher é exercer preferência

"*Apprécier, pour l'orgueil de choisir*".

Paul Éluard, *Les nécessités de la vie et les conséquences*

É, então, responsabilidade do adulto ajudar a criança a ampliar de fato as suas possibilidades de escolha, para que vá aprendendo a fazê-lo. Quem apenas sugere "Vá brincar, meu filho!", ou quem ensina logo a ligar o receptor de televisão, está amesquinhando os horizontes da criança. Tal como as dietas alimentares, que podem ser ricas em calorias e do gosto de quem as adota, mas não lhes atender às necessidades, deixando-as subnutridas, assim também há "dietas lúdicas" abundantes e agradáveis, mas que não preenchem os fins a que podem servir.

Há que planejar brincadeiras diversificadas e lhes facilitar a experimentação, sem a qual não existe escolha verdadeira.

É necessário estimular a participação ativa e a imaginação criadora, para que também elas possam crescer, junto com a criança.

### Uma busca que não é exclusiva

"*Na Arábia por saber contar histórias uma mulher se salvou...*"

Mário de Andrade, *Noturno de Belo Horizonte*

Embora nos anos iniciais da vida as atividades lúdicas ocupem lugar central, elas continuam buscadas nos estágios seguintes do crescimento, a cada um dando contribuição diferente. Se na adolescência facilitam o relacionamento com o grupo mais importante — o de pares — na idade adulta concorrem para o equilíbrio emocional, ameaçado na luta pela vida. (Em seu último livro — *Toys and reasons*, 1976 — Erik Erikson até estabelece paralelo entre os jogos adultos “na política” e os jogos da infância). Já na velhice aliviam o fardo penoso das horas vazias e restauram parte da autoestima abalada pelos achaques da idade e pela aposentadoria. Em todas as fases, porém, a *gratuidade* das atividades lúdicas e a sua *liberdade de escolha* reafirmam a *dignidade da condição humana*, pela sua repercussão num atributo central para o homem — seu *autoconceito*. Entretanto, é preciso *educar* para o bom uso do lazer encontrado a cada idade, para que ela não se torne apenas um *vazio* ameaçador, a preencher de qualquer forma (como recorrendo ao álcool, às drogas, às diversões perigosas). E educação, todos sabem, é algo que começa antes mesmo do nascimento.

### Agente poderoso

“O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, e não de repetir simplesmente o que outras gerações já fizeram — homens que criem, inventem, descubram.

“Seu segundo objetivo é formar mentes que possam criticar e verificar, e não aceitar tudo o que lhes é oferecido. Hoje, o grande perigo são lemas que se repetem, opiniões coletivas, tendências de pensamento já prontas. Devemos ser capazes de resistir individualmente, de criticar, de distinguir entre o que está provado e o que não o foi. Daí precisarmos de alunos que sejam ativos, que cedo aprendam a descobrir...”

Jean Piaget, *Conference on cognitive studies and curriculum development*.  
Cornell & California Universities.

São, portanto, novas razões de peso para valorizar as brincadeiras infantis:

— seu aproveitamento com bons resultados na *educação escolar*, em face das suas imensas possibilidades de beneficiar o processo ensino/aprendizagem, mormente quando se educa para o amanhã imprevisível de uma sociedade em mudança acelerada, futuro no qual crítica e capacidade criadora serão os recursos essenciais;

— suas possibilidades de *contrabalançar a unilateralidade* da formação das novas gerações, precocemente induzidas à especialização profissional, que lhes estreita a perspectiva de vida e lhes dificulta a adaptação a um mundo de trabalho em constante mutação;

— seu emprego na chamada *educação compensatória*, que nas últimas duas décadas vem procurando minorar as dificuldades escolares de crianças oriundas de meios muito carentes;

— sua utilização no tratamento de problemas de saúde e de deficiências de desenvolvimento, nas áreas psico-motora, social e cognitiva, isto é, nos programas de *recreação-terapêutica*; e

— seu auxílio à superação de problemas emocionais, em que se empenham diversas modalidades de *ludoterapia*.

### Brincadeira organizada

“Through play a child learns what no one can teach him.”

Lawrence Frank, *Projective methods*

Embora Platão já advogasse o uso de jogos na educação dos pequeninos e Aris-

tóteles sugerisse que as crianças brincassem com as tarefas que mais tarde deveriam cumprir, a atividade lúdica custou muito a ser aceita pela escola. “A letra com sangue entra” foi ditado em vigor durante séculos, que legitimava o emprego de castigos corporais, a começar pelos da tradicional palmatória (um dos numerosos tipos de *férula*).

Mesmo depois que os jesuítas reconheceram o potencial educativo dos jogos e, ainda no século XVI os introduziram no currículo, e após as inovações de Comenius, que pela primeira vez, em 1657, pôs figuras em livro didático infantil (o *Orbis sensualium pictus*), sublinhando a necessidade de ser a escola “um lugar agradável” e não “de terror” para as crianças (*Didática magna*), um educador do renome do abade Galiani assim endossaria as práticas educativas do século XVIII: “toutes les méthodes agréables d’apprendre aux enfants les sciences sont fausses et absurdes, car il n’est pas question de s’accoutumer au travail, cest-à-dire, à l’ennui” (*Lettre à Mme. d’Épinay*).

Também após a difusão das idéias de Rousseau e das experiências de Pestalozzi e Froebel, as brincadeiras continuariam menosprezadas pelo ensino formal. Usavam-se apenas nos jardins de infância (por falta de outras ocupações para tão baixa idade) ou serviam de prêmio após o cumprimento dos deveres escolares. Não obstante todas as explicações teóricas que suscitariam no século XIX — como a de vazão para o excesso de energia (Herbert Spencer), de meio para recapitular a história da humanidade (Stanley Hall) ou de recurso para praticar habilidades (Karl Groos) — só no nosso século, sob a influência de autores como Freud, McDougall ou Charlotte Bühler, mas sobretudo de Maria Montessori e Jean Piaget, as atividades lúdicas tiveram aproveitado o seu potencial educativo. Da teoria à prática, porém, ain-

da resta grande distância. Apesar de Anchieta já ter recorrido a dramatizações, poemas e canções para ensinar, continuam viçosos em muitas de nossas escolas os preconceitos contra os jogos. Há que reconhecer, todavia, que já se fala muito em “*criatividade*”, e se aceita sua importância na vida moderna.

### Uma “descoberta” tardia

“L’enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres”.  
Jean Jacques Rousseau, *La Nouvelle Héloïse*

Durante séculos prevaleceria a visão da criança como somente um *adulto em miniatura*. Tão logo dominava a marcha e a fala, vestiam-na como adulto — pondo-lhe as mesmas roupas longas, pesadas e escuras, chapéu ou boné, que lhe estorvavam os movimentos — fazendo-a participar de todas as atividades da vida, inclusive *trabalho* e diversão. Suas obrigações começavam cedo, pois cedo terminava a infância, vista mais como preparação impaciente para a idade adulta, e não como estágio de desenvolvimento dotado de uma cultura própria. De resto, a duração da vida era curta, não sendo raros os casamentos logo após a puberdade nem o ingresso na vida profissional em baixa idade.

Basta acompanhar através dos séculos documentos históricos — murais, pinturas, esculturas, tapeçarias, gravuras, livros, diários, etc. — para perceber o tratamento dispensado às crianças.

Se na antigüidade clássica são ainda retratadas com as mesmas proporções internas do corpo adulto, do qual só diferem na estatura, mesmo em quadros e fotografias do século passado figuram com vestes longas, postura rígida e ar sério, até quando apresentadas (e raramente) a brincar. Debret, por exemplo,

mostra-as junto com os mais velhos em todo tipo de ocupação: entre os índios, chegam a aparecer nas expedições bélicas; em meio aos escravos, mostram-se companheiras atentas de trabalhos pesados; entre os senhores, participam com eles não só das festas de família, mas também dos folguedos de rua (como a malhação do Judas e os passeios à tarde), das procissões e de outras comemorações religiosas. Merece aqui menção especial aquele quadro que mostra o concurso anual de composições, no dia de Santo Aleixo, onde surge em primeiro plano uma menina chegando à escola ricamente trajada e acompanhada de pagem e escrava, vendo-se ao fundo grupos de meninos a disputar entre os adultos, que passam, o julgamento das suas redações, para apurar a quem caberá o prêmio.

De outro lado, o *trabalho* principiava cedo, tanto na aprendizagem de ofícios quanto na ajuda às fábricas. São do século passado os primeiros textos legais a tentar proteger o emprego de menores: datam de 1802 (o *Health and morals act* na Inglaterra); 1813 (a lei francesa que vedava o trabalho nas minas antes dos dez anos); e de 1819 (o *Cotton mills act*, a buscar, reforçar e ampliar a lei inglesa anterior). Todos, porém, não conseguiram aplicação por carência de fiscais (ou de interesse). Só em 1833, o *Factory act* (que proibia menores de nove anos nas fábricas de tecidos), lograria os primeiros efeitos práticos, abrindo caminho para outras medidas. Entre nós, também o decreto pioneiro de 1891 (que queria impedir menores de oito anos de trabalhar em fiações e tecelagens e menores de doze de fazê-lo em outras indústrias), não passaria de letra morta. De resto, os pais continuavam a tratar os filhos como propriedade sua, inspirados, talvez na tradição do *patria potestas* romano, que lhes dava direitos praticamente ilimitados sobre eles, (in-

clusive de vender, matar e oferecer em sacrifício).

### Repercussões na educação

“Ce que l’art tout d’abord, et ce qu’il demeure avant tout, est un jeu.”

Georges Bataille, *Lascaux ou la naissance de l’art*

Numerosas pesquisas sobre o funcionamento cerebral vêm sublinhando para os educadores a importância de estimular não apenas o hemisfério esquerdo (mais utilizado na solução de problemas, no raciocínio lógico dedutivo e no domínio de habilidades verbais e numéricas), como também de solicitar o hemisfério direito (mais associado a habilidades visuais e espaciais). Enquanto o primeiro pode ser assemelhado a um computador que processa cadeias lógicas de mensagens, o segundo atua de forma mais “intuitiva”, permitindo fantasia, saltos de imaginação e invenção. Visto que o desenvolvimento harmonioso exige a atividade de ambos, as artes (inclusive a de conviver) foram revalorizadas pelos educadores, que ora insistem num currículo escolar mais equilibrado, que faça justiça a todo o alcance do sistema nervoso do homem e às suas várias aspirações.

### Uma ajuda planejada

“About 50% of intellectual development takes place between conception and age four”.

B.S. Bloom, *Stability and change in human characteristics*

Quando estudos de fisiologia mostraram a grande rapidez do crescimento do cérebro na primeira infância e salientaram a gravidade dos danos então infligidos ao seu funcionamento por problemas de saúde e nutrição (em particular de carência protéica, com repercussões dra-

máticas porque irreversíveis no desenvolvimento mental), os educadores deram maior atenção à idade pré-escolar. Fora da área médica, dados precisos, como os que se seguem, apontaram-lhes a urgência de medidas preventivas e terapêuticas, capazes de minorar os prejuízos *graves e duradouros*, causados pela carência de estimulação cultural nos primeiros anos, quando é mais acelerado o crescimento do sistema nervoso. Assim, enquanto ao nascimento o peso da criança corresponde a cerca de 0,5% do total que atingirá na maioridade e a sua estatura fica por volta de 0,33% daquela do adulto, o cérebro já apresenta 25% do peso total que alcançará. E esta porcentagem vai subindo depressa para o peso do cérebro chegar a 50% aos seis meses e ir a 60% aos doze, igualando 75% aos trinta meses; assim, se aos dez anos o peso da criança ainda é metade do que terá quando adulta, o do seu cérebro já se situa em 90% do seu total. Deficiências de nutrição e de estimulação neste período têm, portanto, conseqüências da maior monta, muitas das quais irrecuperáveis. Daí multiplicarem-se os trabalhos experimentais com crianças de meio muito carente, seja na área da nutrição (visando-se, por exemplo, complementar sua dieta com proteína menos cara, como a da soja), seja no terreno da educação pré-escolar.

Nos anos iniciais da vida a atividade lúdica é não apenas indício de vitalidade como também fator de crescimento, além de recurso fácil e de baixo custo para compensar parte das deficiências ambientais.

A partir da hipótese, formulada mais claramente em 1968 por S. Franková (*Malnutrition, learning and behavior*) de que uma estimulação cultural planejada e precocemente aplicada poderia atenuar muitas destas falhas, montaram-se projetos de educação compensatória em países como o nosso, a Austrália,

Colômbia, Estados Unidos, Guatemala, Índia, Inglaterra, Israel, México, Nigéria, Peru e Turquia. Embora apresentem discordâncias, seus resultados mostram-se promissores. Uma conclusão comum a todos é que quanto mais precoce o enriquecimento do ambiente (feito predominantemente por brincadeiras planejadas), tanto maiores os resultados. Contudo, a partir de certa idade ainda na infância, caem de tal modo seus efeitos que de pouco adianta o esforço para compensação da carência cultural.

Visto que o trabalho na escola primária apoia-se num acervo de vocabulário básico, habilidades perceptuais e conceituais, além de certa sustentação da atenção, motivação para aprender e outras condições iniciais, que as crianças com grande privação cultural na vida pré-escolar não logram conquistar, antes mesmo do primeiro dia de aula já são candidatas ao insucesso escolar. As frustrações que dele decorrem levam ao desânimo, à repetência (altíssima nas duas primeiras séries) e ao abandono dos estudos (com as dificuldades posteriores de emprego). Já principiando a escola em desvantagem, com o correr dos anos vão ficando sempre mais atrasadas, verificando-se por volta da sexta série primária que as ainda retidas pela escola apresentam um retardo médio de dois anos, déficit que se eleva a três pela oitava série. Os recursos econômicos e o capital humano investidos na sua educação formal passam então a ter retorno sempre menor.

Um dos projetos mais interessantes nesta área é o que há três anos vem-se desenvolvendo em Mt. Druitt, na Austrália, pela Universidade de MacQuarie (North Ryde). Utilizando grupos cuidadosamente controlados, põe à prova cinco linhas distintas de intervenção educacional: a de comportamento (que, inspirada nas teorias de Skinner, usa o elogio como reforço); a cognitiva (que, baseada na seqüência dos estágios de de-

envolvimento defendida por Piaget, estimula a evolução das atividades lúdicas desde as de *exercício* para as de *jogo simbólico*, e destas para as do *jogo de regras*, procurando favorecer a assimilação do real); a "australiana contemporânea" (com raízes em Rousseau e Gesell, que valoriza a iniciativa da criança e focaliza em partículas suas reações sociais e emocionais ao enriquecimento do ambiente); a das competências (apoiada em Anderson e Messick, que se volta para o autoconceito, visto em função do domínio das habilidades básicas ao sucesso na escola); e a apoiada na família (que trabalha com mães de crianças de três a cinco anos, orientando-as para oferecer aos filhos certas experiências de educação). Todos os programas são controlados por avaliação minuciosa de expectativas e efeitos, em crianças, pais, professores e comunidade, ressaltando do relatório de 1978 a seguinte observação: tendo-se mostrado "pouco fértil" a posição "intervencionista" (que apenas enriquece o ambiente), dirigimos nosso trabalho para maior "interação pais/filhos", orientada pelos professores.

Tal postura — que encarece a responsabilidade dos pais na orientação das atividades pré-escolares (quase que necessariamente lúdicas) — vem sendo reforçada por estudos semelhantes na África e nos centros pré-escolares rurais da Índia (os *balwadis*, na sua maioria dirigidos por mães voluntárias, que são orientadas por profissionais neste trabalho de estimulação cultural).

### Recreação organizada

*"Teu corpo ferido te oferece duas palavras, vida e morte, e a ti cabe escolher a rendição ou a liberdade..."*

José Paulo Moreira da Fonseca, *Um homem ferido*.

Se a atividade lúdica é necessidade básica a todas as crianças, e se é fator de

alegria, saúde e crescimento, as que deixam de brincar, por estarem temporariamente incapacitadas por doença ou por apresentarem retardamento mental se não grave defeito físico, não só perdem todos estes benefícios como vão tendendo a isolar-se, a fechar-se nos seus problemas e a crescer em insegurança, aumentando seus sentimentos de inferioridade.

Para os deficientes do físico, as atividades recreativas programadas visam encorajar o aperfeiçoamento das partes não lesadas do organismo, facilitando a alegria do sucesso e o desafogo de tensões, bem como o relacionamento social em clima estimulador. Maior autonomia e menor sentimento de inferioridade são alguns dos efeitos alcançados. Já os portadores de lesões ou disfunções cerebrais e os de desenvolvimento mental com retardo encontram na recreação dirigida oportunidades graduadas de desenvolvimento social, em atmosfera de compreensão e aceitação, que lhes facilita crescer no domínio do próprio corpo e na competência em lidar tanto com o meio físico quanto com o social. Em todos os casos, é enorme a gama de atividades oferecidas, que incluem esportes, artes plásticas, música, teatro, excursões, trabalhos domésticos e, até, acampamentos sem pernoite (como os realizados cada verão pela Universidade de New York e freqüentados por crianças e adolescentes de quatro a vinte e três anos).

### Atividade lúdica

*"Le théâtre est le premier sérum que l'homme ait inventé pour se protéger de la maladie de l'angoisse"*.

Jean-Louis Barrault, *Nouvelles réflexions sur le théâtre*

De tal forma a *ludoterapia* vem ampliando o seu campo (e as suas conotações), que é difícil resumir-lhe o trabalho num artigo de âmbito restrito. Segundo Otto Weininger, porém, pode referir-se a tratamentos tão diferentes quanto: uma

técnica da psicanálise clássica aplicada de forma interpretativa à crianças; dramatização de papéis e conflitos da vida familiar com sentido de psicodrama; técnica mais formal, que se serve de bonecos em situações planejadas, destinadas a induzir na criança reações que lhe traduzam os sentimentos em relação à sua família; recurso para trabalhar com sentimentos ligados a fases de alguma terapia que se está empregando; recurso para desafogo geral de tensões e de ansiedade, em situações lúdicas definidas (e delimitadas) pelos adultos envolvidos; e, por fim, terapia não-diretiva, tendo por centro o cliente, que emprega um ou mais dos procedimentos acima arrolados. O que todas têm em comum, isto é, seus ingredientes básicos, são: o faz-de-conta (ou dramatização) de experiências penosas, sob o estímulo de material especial (como água, areia, barro, bonecos e outros brinquedos), com a orientação de pessoa capacitada, que dá ajuda à criança e com quem ela pode conversar; e o objetivo de levar o paciente ao domínio progressivo dos próprios sentimentos, bem como ao da sua manipulação, de modo a ir superando suas dificuldades afetivas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERRYMAN, D.L. et al. *Prescriptive therapeutic recreation*. New York, New York, University Press, 1976
- BLOOM, B. S. *Stability and change in human characteristics*. New York, John Wiley, 1964
- BRONFENBRENNER, U. *Influences on human development*. New York, Dryden, 1972
- ELLIS, M. *Why people play*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1973
- FOURASTIÉ, J. *Des loisirs: pour quoi faire?* Paris, Casterman, 1970
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens* (trad.) São Paulo, Ed. USP – Perspectiva, 1971
- MC KAY et al. Improving cognitive ability in chronically deprived children. *Science* 200 (21) : 270-278, apr. 1978
- MEDEIROS, E. B. Play: the joy of learning. In: *Children at play*. New York, Unicef news (95) : 20-26, 1978
- MILLAR, S. *The psychology of play*. London, Penguin, 1971
- PIAGET, J. *A epistemologia genética*. (trad.) Petrópolis, Vozes, 1971
- & INHELDER, B. *Psychologie de l'enfant*. Paris, PUF, 1968
- SMILANSKY, S. *The effects of socio-dramatic play on disadvantaged preschool children*. New York, John Wiley, 1968
- WEININGER, O. (ed.) Play psychotherapy. *The Ontario psychologist* 10 (4): 2-40, oct. 1978

A criança estabelece com a mãe, desde as primeiras experiências do nascimento, uma relação de objeto. Esta relação, entrevista por Freud, definida por Ferenczi, reformulada e expandida por Melanie Klein, à força de repetida e citada, tornou-se também, pela ordem e pela clareza, clássica.

Com efeito, até recentemente e desde as primeiras contribuições de Melanie Klein, na década de vinte, o estudo do desenvolvimento emocional começava com a relação criança/mama, criança/mãe. Era a relação precoce de objeto, o começo do estudo da criança. As contribuições sobre o período anterior ao nascimento e as primeiras semanas, no que concerne à criança, diretamente, em relação consigo mesma, terão também de ser estudadas detalhadamente. O estudo do desenvolvimento emocional é parte de todo um processo, que, como qualquer processo, para ser compreendido, importa ser estudado desde seus antecedentes, como primeiro termo de um fato ou de uma razão.

\* Membro das Sociedades Brasileiras de Psicanálise de São Paulo e do Rio de Janeiro, bem como da International Psycho-Analytic Association.

O período das primeiras vinte e quatro horas do nascimento da criança, até os contatos de relação com a mama e com a mãe, embora reconhecidos, não constituíam objeto de pesquisa propriamente dito.

Os *antecedentes*, o pré-psicológico, o ainda biológico, contêm imanes, os instintos, origem do emocional e, no entanto, não têm sido considerados, em que pese a sua importância.

A relação óvulo-espermatozóide, a formação do ovo, a fusão, a luta por sua adaptação contra a rejeição por parte do organismo materno, alógeno, todos estes processos foram despertados pela Imunologia, particularmente no curso das pesquisas sobre a rejeição dos órgãos transplantados. É difícil conceber-se, em termos de Imunologia, como o ovo termina por ser aceito no meio imunologicamente hostil do útero, segundo a definição da Imunogenética.

A pesquisa dos fatores emocionais na aprendizagem, patrocinada por longos anos pelo então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Ministério da Educação e Cultura, encontrou



analogias e continuidades nas observações imunogenéticas, mas a pesquisa psicológica ainda não permite conclusões.

Tomemos em consideração o fato de que a criança até antes do nascimento, no período fetal, é um órgão provisório da mãe conteúdo/contínente. A condição de conteúdo não exclui a possibilidade de reconhecer-se que o feto está potencialmente desenvolvido. Não se trata de rudimento. Não se dará ao recém-nascido a termo, o tratamento indicado para o prematuro.

### Fusão e Diferenciação

Como em toda a formação do feto houve predominância do anabolismo, tudo foi dependente da mãe, apesar de tudo se passar no interior da mãe. O processo porém se desenvolve como se fora de fora para dentro, isto é, da mãe para o feto.

Continuando o que já se expôs acima, convém lembrar que o objeto é o próprio feto. É sujeito e objeto. Da corrente entre o feto e ele mesmo, em que o conteúdo é o continente, formam-se os moldes, as primícias do que virá a ser o sentimento inaugural. O feto, ao tornar-se recém-nascido está virtualmente formado. Todo o período de gestação é uma incorporação continuada.

É fusão. O aparelho mental do recém-nascido traz, imanente, esta condição de fusão. Tudo que é fusional constitui o sentimento inaugural. O sentimento de que tudo é ele. O recém-nascido é unitário. É, em si, a unidade. Aquela capacidade fetal de integração o levará mais tarde, em continuidade, aos mecanismos de introjeção, projeção e ao processo de aquisição, de absorção, de assimilação e de incorporação.

Duas células se fundem — espermatozóide e óvulo. Tudo está aí em miniatura. Desses dois elementos, pelo processo de fusão, teremos um só elemento — o ovo.

A partir do nascimento o processo de diferenciação se instala lentamente e predomina sobre o processo fusional.

Os sentidos, o desenvolvimento sensorial completo, desde o nascimento, no tato, se esboçam, prosseguem e sucedem à passagem do recém-nascido para a primeira infância.

A diferenciação prossegue, mais e mais, até distinguir os objetos — a mama e a mãe — pela percepção sensorial, iniciada pelo proto-sentido do tato e concluída pela formação completa do mais profundo e mais complexo dos sentidos — a audição — o que se dá entre a sexta e oitava semana após o nascimento.

Pensava-se, antigamente, que o núcleo e o protoplasma eram os elementos mais importantes da célula. A nova Biologia dá, atualmente, ênfase ao estudo da membrana no processo da vida celular.

No organismo em potencial do recém-nascido, nos seus primórdios e em toda a vida individual, a superfície onde está o aparelho sensorial equivale à membrana celular. Por esta razão devemos considerar a importância e o significado de todo o aparelho sensorial na diferenciação do ser por toda a vida da pessoa.

Na membrana de cada ser vamos encontrar o significado do processo de diferenciação: espaço/não espaço. Por meio dessa diferenciação cada ser chega à dimensão própria. Cada indivíduo tem o seu conceito de dimensão. Isso tem apresentação, que é estudada como horizonte. O horizonte é maior ou menor, segundo o indivíduo.

Assim como temos pelo processo de fusão o núcleo do organismo, assim tam-

bém temos, nesta mesma fusão, o núcleo do aparelho mental. Esta fusão é continuada. É uma corrente contínua, lenta, gradual e progressiva que se manifesta no próprio processo de desenvolvimento em termos de absorção, assimilação e em todas as funções específicas de cada sistema orgânico em integração contínua.

Toda a vida fetal é função desses processos. Os dois processos, o de fusão e o de desenvolvimento, assim como caracterizam a vida intra-uterina — a vida do ovo, do embrião e do feto — também caracterizarão a organização somática.

A continuação desse processo, estudado como o princípio da continuidade genética do desenvolvimento, levará o recém-nascido a investir no objeto essa característica própria, "sui generis", isto é, fusão e assimilação. Estes dois elementos darão prosseguimento de uma parte, à evolução do aparelho mental e, de outra, ao desenvolvimento das diferentes funções dos órgãos, aparelhos e sistemas do organismo. O aparelho mental firma e mantém o processo fusional e integrativo em sua função de diferenciação.

Na mente aparece, nítida, a expressão desses dois processos integrativos — fusão/diferenciação — por meio dos quais o ser se desenvolve. No ovo está a fusão. No próprio ovo se dá a diferenciação. O óvulo e o espermatozóide dão origem ao ovo. O ovo já não é óvulo nem espermatozóide — é ovo. Já é diferenciação. Processo de fusão e diferenciação concomitante. No princípio eram duas células. Da fusão resultou a diferenciação. A diferenciação confere ao aparelho mental a característica do próprio aparelho.

### Sentimento Inaugural

Admitindo que o recém-nascido não pode ter relação de objeto, perguntamos: o

que é que o recém-nascido pode experimentar como sentimento inaugural? Se o recém-nascido não é capaz de estabelecer relação de objeto porque, durante muitas horas, não há ainda objeto, sugerimos que o objeto é ele próprio — o recém-nascido. É só ele. É a isso que poderemos chamar de sentimento inaugural. Este sentimento inaugural é a substância do que já foi definido como onipotência uterina<sup>1</sup>. Nada existe senão ele. "Só eu", arrogava-se a menina de dois anos. E até hoje, aos vinte anos, ainda torna seus, pertences da irmã e dos pais. E a irmã, àquele tempo, com três anos, impunha-se reproduzir: "Pimêlo eu. Pimêlo eu". Estariam ambas a repetir, a chamada onipotência uterina, por nós considerada como sentimento inaugural, cuja transposição para o período inicial da vida pós-natal dá permanência a essa noção de que só existe o sujeito, o Eu parcial. O objeto ainda não existe. "Só eu". "Pimêlo eu". É o eco. O sentido de propriedade e a identidade são ecos dessa condição/sentimento inaugural — núcleo inaugural do Eu.

Tudo isto fora, antes, transposto para o objeto. O objeto é primeiramente sentido como se fosse ele próprio, o recém-nascido.

Esta é a relação a que poderemos chamar primária, parcial, a relação parcial de objeto/sem objeto. Tudo é o bebê. É o conteúdo/continente.

De fato, poderemos imaginar que o nascimento cronológico não corresponde ao que ocorre do segundo para o terceiro mês. A criança continua nascendo. Há um nascimento continuado.

O recém-nascido investe depois no objeto o sentimento inaugural. Como proce-

1 — Ver, a propósito, Ferreira, Pedro — "Resistência e Defesa Proteiformes". *Revista Brasileira de Psicanálise*, nº 1 e 2, vol. VI.

dia certa menina com sua professora, no Jardim de Infância do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A menina reorganizava e rejeitava a merenda, até o dia em que, espontaneamente, se aninhou no colo da professora e aceitou, não a sua merenda, mas a da professora. Merenda da professora que na fantasia da menina fora por ela própria rejeitada e investida na professora. Como se a menina tivesse ficado naquele momento dentro da mãe, como fora antes. Só por meio da pesquisa é possível penetrar o processamento íntimo das leis naturais que regulam a vida emocional.

Reportando-nos à introdução deste trabalho, devemos considerar a *condição* que é inerente à criança e a *situação* que é peculiar à mãe.

Esta condição do recém-nascido é continuada pelo período de algumas semanas e depois a relação, a princípio lábil, que estabelece com a mãe, perdura por toda a vida. É a relação de objeto. É a inter-ação.

Tomando-se em consideração a presença da mãe, aquele sentimento inaugural é substituído por uma série de fantasias e sentimentos decorrentes da presença da mãe; logo, tais representações e fantasias têm origem a partir de percepções reais e fantasias inconscientes. Não existe arbitrariedade no processo mental.

Nesta transição é que se instala a relação de objeto, em lugar do processo fusional. O sentimento de fusão é substituído pelo sentimento de diferenciação. Ela e a mãe. Ela e o objeto. A criança se distingue da mãe. A dimensão (não espaço) é o soma, é a substância própria, é a criança, é o limite do Eu físico. O que se limita com o Eu físico constitui a superfície externa do soma. Nesse limite topográfico de cada pessoa é que se encontra parte do sistema sensorial, por meio do qual se processa o contato direto,

imediatamente, com o espaço, isto é, o mundo exterior e seus objetos. Elabora-se o esboço epistemológico na criança.

Tudo que acontece neste momento emocional é de suprema importância. Do lado da criança, o importante é de dentro — é a *condição*. Do lado da mãe a *situação* é de importância, mas é de fora. É dependência externa. Da situação deriva o modelo que já estava presente lá, antes da criança, a mãe — o proto-modelo.

#### Relação modelo/criança

Da situação deriva o modelo que já estava presente lá, antes da criança ser gerada — a mãe. Dessa situação temos o modelo social da mãe — o proto-modelo e a inter-ação correspondente. Agora, o que vamos estudar é como o modelo interfere na condição e no desenvolvimento da criança. O modelo em si já é a *situação* organizada. É pré-formado. Da formação inicial, desde o funcionamento das células germinativas, a vida está sendo influenciada por condições genéticas e fenomenológicas da própria estruturação individual.

A partir do nascimento, a dependência intensifica as interações, isto é, as ações e as reações, indefinidamente. Toda essa inter-ação é comum a todos. O conhecimento comum é consequência do conhecimento próprio.

Deveríamos chegar à teoria do conhecimento, conciliando o estudo de todo o processo, a partir do conhecimento próprio. É o alicerce. A idéia de tratamento deveria ter por fundamento este alicerce.

Tudo que é inter-ação, o que é em função reativa, não é próprio. O próprio, o importante, o genuíno é de dentro, é autóctone.

O que é reativo — e as variações subsequentes formam verdadeiras correntes

de pensamento, de ação e de conduta — leva muito mais ao conhecimento social do que ao individual.

O maior progresso em termos de conhecimento está circunscrito à inter-ação, à relação a dois ou relação social. O conhecimento psicológico é mais extensivo à inter-ação e ao processo social do que ao conhecimento da natureza individual.

À medida que se estudar, prioritariamente, o conhecimento individual até o nível da realidade mental, mais nos venceremos da limitação dos estudos que fazemos.

Perseguição, confusão, depressão, rivalidade, ciúme, inveja etc. etc., são conseqüências. Só poderemos penetrar a intimidade do ser por meio do conhecimento individual, exclusivo, próprio, de dentro.

### Conhecimento próprio

A concepção da qual partimos é de que o conhecimento individual é prioritário.

Vamos cuidar do que constitui a substância do conhecimento psicológico humano. Com a pesquisa, a investigação, o tratamento psicanalítico, pela condição intrínseca do processo mental e pelas técnicas individuais, personalíssimas, que a criança cria, é que poderemos penetrar no ser e acompanhar o seu desenvolvimento.

A preliminar a estabelecer é de que o conhecimento próprio é fundamental. Somos aprendizes do ser, precipuamente da criança. Se a prioridade não for estabelecida em função do conhecimento próprio, não teremos base nem disposição para apreender diretamente o processo mental. Descuidar o estudo direto da criança equivale a alienar os alicerces da própria casa.

O desafio é prosseguir diretamente no estudo da criança.

### Reversibilidade da relação

A relação precoce tem o caráter de uma relação reversível, como foi observado e comprovado pela pesquisa dos fatores emocionais na aprendizagem.<sup>2</sup> Este fato psicológico imprime modificações estruturais ao estudo da aprendizagem e aos estudos do próprio homem.

A relação criança-professora é reativada pelo conhecimento perceptivo do conhecimento próprio de ambos os elementos.

O conhecimento próprio é a chave da permanência da condição própria expressada em sentimento. Esta permanência é o meio de reativar, de atualizar a condição-alicerce da relação primária, a inter-ação criança-mãe.

Quando, em mutabilidade, sentimos que foi assim e ficou assim em reversibilidade, a posição anterior já não é a mesma, já mudou, mas há correspondência. A correspondência é reconhecida.

Já referimos antes que o processo de fusão tem continuidade no processo de diferenciação. Importa conhecer e reconhecer o denominador comum aos dois processos. E esse denominador comum é a identidade.

No processo de fusão, a diferenciação é limitada até que ocorra o nascimento. A identidade social se torna definida com o nascimento.

O sentimento inaugural de que a criança é tudo (quando não há, ainda, relação de objeto) perdura, enquanto, durante

2 — FERREIRA, Pedro de Figueiredo. *Fatores Emocionais na Aprendizagem*. Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura S.A., 1960.

os primeiros meses, em ordem decrescente e, simultaneamente, esse sentimento vai se convertendo em diferenciação e identidade.

Enquanto o sentimento inaugural cresce, as noções de diferenciação e identidade são progressivas, como na situação expressada pelo Ricardo, criança então com dois anos, que chamava o avô de "Querido", como nome próprio. Certa vez, ao chegar à casa do avô, este o recebeu assim: "Ó querido!" — Ricardo, dedo em riste, retrucou: "Querido é o seu nome, o meu é Ricardo".

Este fato psicológico constitui o núcleo das modificações estruturais da aprendizagem, dos estudos sobre o homem, bem como da terapêutica mental.

#### Imaginação-surpresa

O endopsíquico é a fórmula de levar para a mente o processo individual e o social.

Toda dimensão histórica individual, toda a continuidade genética do desenvolvimento e, finalmente, o dinamismo da correlação emocional dos dois princípios vão para a mente e assumem expressão mental.

A identidade própria como no exemplo de Ricardo, com dois anos de idade, é expressão da condição individual, exclusiva e confere à pessoa o sentimento de unidade.

Já referimos o conceito de que o importante é o de dentro. *O de fora é de importância.*

Quanto maior a identidade própria, maior a responsabilidade e a convicção de toda a atividade mental. A pessoa se empenha, assume a responsabilidade crescente até à convicção da natureza do processo mental, da realidade mental, da

maturação; e a identidade própria atinge o seu mais alto grau.

A mente é como um computador. Não há, na mente, lugar para ser localizado. O que há é dimensão individual. Não é dimensão no sentido literal, é claro, é reconstrução, é permanência de todos os elementos internos e externos, sensoriais e sensitivos.

A mente é uma diferenciação momentânea, em termos de realidade mental. Pode, em certas situações, tornar-se permanente. É estado de empenho seguido de disposição. Subentende-se atitude positiva de afeto — o denominador comum é o amor. Amizade da criança e do adulto. De cada um por si próprio, o que já é tratamento, mesmo quando espontâneo. O próprio, exclusivo, irreversível e permanente desde que vai para a mente.

Preservar, expandir, manter harmonia, alcançar e aperfeiçoar o humor.

O que leva tudo isso para a mente constitui o processo mental, que é a realidade mental. Na dependência externa é o modelo, a interação. Internamente é o sensitivo, o criativo, a criatividade.

Tudo isso deve tornar-se propriedade comum, de todos, substância do povo e para o povo. Tudo a partir do conhecimento próprio. Deste, resulta a amizade de si próprio.

Existe a condição individual em amizade própria a si mesmo.

Esta condição seria a mesma de outra pessoa, na relação social.

Duas condições equivalentes. Esta mesma condição deveria ser o bem comum de todos. Isto seria a base. Não se deve — dizia Freud — duvidar do amor próprio. Duvida de tudo, mas não duvida do amor próprio. O que importa é definir o que é a dúvida, o que é o amor e o que é o amor próprio. O indivíduo tem

o amor próprio. É o amor próprio do outro a si mesmo que torna saudável a relação entre duas pessoas. O mesmo dar-se-ia com os grupos.

Temos de criar verbos e substantivos. A criatividade é a imaginação. O novo é, ainda, anônimo. Outros poderão retificar, corrigir, substituir os que usamos.

Podemos colher, neste trabalho, proposições contraditórias, negadas pelo pensamento cartesiano. Proposições contraditórias dos impulsos básicos, de Eros e de Thanatos, de vida e de morte, de amor e de ódio, de dor e de alegria, da vicissitude humana, enfim.

#### **O labor de Freud**

Quando Freud deu o grande passo — o estudo do aparelho mental — o que real-

mente ele fez? Toda idéia de tratamento tinha por meta o conhecimento psicológico do homem. Ele viu o adulto e, em contagem regressiva, foi investigando, descobrindo, criando e conferindo. Assim criou a técnica, a partir do hipnotismo, da observação clínica e do método psicanalítico. Todo o labor de Freud consistiu em fazer do conhecimento motivo de investigação e de pesquisa, tornando-o instrumento de aprender mais.

Se o primeiro grande passo foi dado por Freud, por tudo que ele descobriu, o segundo grande passo devemos a Melanie Klein, com sua contribuição ao conhecimento da criança. O terceiro grande passo é reconhecer as limitações a que estamos expostos na apreciação dos fatos novos. Conhecimento é trabalho e paciência.

Para que um problema seja resolvido é preciso em primeiro lugar conhecer os seus dados fundamentais e depois motivar a comunidade para que ela forneça os elementos necessários a solucionar o caso. Desde cedo, na SEMA — Secretaria Especial do Meio Ambiente — aprendemos que sem esses dois passos não poderíamos resolver os problemas ambientais.

O caso da poluição por Mercúrio, que afeta profundamente a Enseada dos Tainheiros, na Baía de Todos os Santos, na cidade de Salvador, foi bem ilustrativo. Durante algum tempo correram notícias, nos meios técnicos, de que haveria poluição por Mercúrio nas águas do mar da Baía de Todos os Santos. Contudo, eram rumores extra-oficiais, baseados em algumas amostragens feitas, ao que consta, por pesquisadores Universitários.

Não vamos entrar em muitos detalhes, mas o importante é assinalar que nesse estágio nenhuma providência efetiva foi tomada para resolver a questão. Somente depois que divulgamos os dados da

pesquisa que mandamos efetuar, criou-se na comunidade a consciência de que havia um problema muito sério a resolver. E essa conscientização foi tão forte que a Petroquisa, empresa à qual pertencia a fábrica poluidora, achou que deveria fechar o estabelecimento causador do problema. Além disso, mudou-o para outro local e passou a usar um processo diferente para a fabricação de cloro e soda, sem usar Mercúrio. Para isso, ela gastou o equivalente, hoje (1979), a mais de 100 milhões de cruzeiros. O ponto importante a considerar é que sem a mobilização espontânea da opinião pública, esse resultado não seria obtido.

Qual o indivíduo, empresa ou comunidade que estaria disposta a gastar uma soma de recursos como essa, se não estiver plenamente convencido da necessidade de efetuar tais dispêndios?

Este exemplo mostra a importância básica de conscientizar a comunidade, para solucionar os problemas.

Outro método, muito usado para resolver as questões pendentes, é a troca de ofícios entre as autoridades. Esse méto-

\* Secretário do Meio Ambiente do Ministério do Interior

do, porém, velho como a burocracia, costuma não levar a nada. Quem recebe um ofício geralmente o encaminha a um técnico, que dá uma doura opinião e a resposta freqüentemente fica meses aguardando um despacho sem efeito prático. Se a divulgação de dados impressionantes motiva os adultos, por outro lado estes não são muito sensíveis às pequenas informações do dia a dia. A derrubada paulatina de florestas, a mortandade de animais provocada por caçadores que não observam as leis e regulamentos, as queimadas que destroem a matéria orgânica, os efeitos deletérios do fumo, tudo isso é aceito pela maioria das pessoas como fatos da vida, embora desastrosos.

Educar as novas gerações, é claro que muitos adultos podem ser esclarecidos e convertidos à causa conservacionista, mas, para nós, o esforço maior deve ser dirigido para abrir os olhos das novas gerações. Elas não estão comprometidas com muitos erros do passado e não se agarram à desculpa tola e comodista de que não há nada a fazer. Para atingir a população escolar, temos que motivá-la. O que não desperta interesse não é incorporado às normas de vida. Pode, quando muito, ser guardado nos arquivos pouco seguros da memória. Ao educador, porém, interessa sobretudo formar as pessoas, para que elas enfrentem a vida apoiadas em bons ensinamentos e princípios sadios. A tarefa do bom educador é das mais difíceis. Antes de mais nada, ele mesmo precisa estar motivado e convencido da importância do que vai ensinar. Ninguém transmite o que não tem, o que não sente.

Do mesmo modo, não se pode esperar a comunicação daquilo que o educador não sabe. Para enfrentar esses problemas, a SEMA, em cooperação com a Fundação Educacional do Distrito Federal e a Universidade de Brasília, em 1977 ajudou a treinar 3.600 pro-

fessores de primeiro grau. Assim, estes se prepararam para as atividades nas escolas, no que se refere a ensinamentos sobre o meio ambiente. Nenhuma disciplina nova foi criada, mas simplesmente se aproveitou a estrutura existente, para introduzir nela novos elementos. Foi uma experiência válida, que deveria ser repetida em outras áreas do Brasil.

Quando se fala em ensinar algo sobre o meio ambiente, algumas pessoas pensam logo que devemos preparar textos referentes aos princípios gerais de Ecologia. Esta já foi chamada de "Ciência da Sobrevivência". São realmente fascinantes os seus princípios básicos. Contudo, não podemos esperar que uma formação puramente acadêmica ou teórica possa ensinar o indivíduo a bem viver. Ou pelo menos não é o suficiente para isso. O ensino sobre questões ambientais deve partir de algumas premissas gerais bastante simples e claras. Baseado nelas o aluno deve ter contato com questões práticas, que ele encontra no seu dia a dia. Como a Educação Ambiental deve atingir os três níveis de ensino — 1º, 2º e 3º graus — logicamente, a margem de complexidade dos ensinamentos gerais e das questões práticas deve ir aumentando correspondentemente. Além disso, é preciso lembrar que cada região do país tem suas próprias características ecológicas e cada ramo de ensino superior está mais interessado em determinados aspectos da problemática ambiental.

Não existe, sugestões de experiências, pois, uma receita única, mas apenas alguns pontos básicos comuns às diversas situações que o ensino apresenta. Talvez mais do que qualquer outro assunto, os problemas ambientais se prestam à discussão em aula (ou em grupos de debates organizados na escola) e à observação cotidiana dos estudantes de todos os graus. A professora ou professor pode pedir a qualquer



aluno de 7 anos, por exemplo, para comparar a temperatura de um objeto deixado em pleno sol e de outro igual posto à sombra de uma árvore.

Esse fato extremamente simples serve para ilustrar várias coisas importantes: os cuidados que merecem as árvores plantadas para sombrear as ruas, a energia produzida pelo sol, seu aproveitamento pelas plantas, inclusive seu armazenamento pelas mesmas e posterior uso pelo homem e pelos animais etc. Já, no 2º grau e no curso superior, o assunto será objeto de considerações sobre as reações nucleares que se processam no sol e muita coisa será dita sobre o fluxo de energia nos ecossistemas, sobre as cadeias e pirâmides alimentares, organismos produtores e consumidores etc. Quanto aos debates em aula, nada mais fácil que pedir aos alunos comentários sobre os problemas de poluição e devastação florestal que figuram constantemente no noticiário dos jornais e revistas.

Para que essa discussão não leve a possíveis atitudes negativas a respeito do desenvolvimento, é necessário que o educador esteja sempre atento para demons-

trar que os problemas de poluição têm solução prática e que para progredir precisamos manter a água e o ar em bom estado. Esse enfoque construtivo não apenas está de acordo com a verdade dos fatos, mas, também, serve para estimular os alunos a exercitar a sua imaginação criadora. Renegar o desenvolvimento legítimo seria uma atitude apática, anti-social, que não leva a nada de bom. Em resumo, seria deseducar. Temos que educar para uma vida sadia, em harmonia com a Natureza, não para a estagnação e o marasmo.

279

Se nos séculos passados o homem avançou depredando os ecossistemas, de agora em diante ele terá que aproveitar racionalmente os recursos naturais, sem destruí-los impensadamente.

Precisamos deixar de lado nosso egoísmo e compartilhar melhor o que a Natureza nos oferece. Foi muito feliz o lema da Campanha da Fraternidade de 1979: "Preserve o que é de Todos". Para viver dentro dessa concepção mais concervationista, precisamos educar as novas gerações. Dessas atitudes dependerão a qualidade da vida e a própria sobrevivência da humanidade.

## Introdução

Pode-se falar numa análise sociolingüística do discurso infantil no sentido de que se procura levar em conta o contexto social para a captação de segmentos da fala espontânea das crianças e se procura medir o possível efeito das variáveis extralingüísticas para a apreensão das leis do funcionamento da língua, nos níveis fonológico, sintático e semântico.

A análise sociolingüística adquire relevância educacional quando seus resultados podem ser utilizados no processo pedagógico, especialmente quando há consciência da falta de representatividade lingüística nos materiais de ensino<sup>1</sup>. Esta é a linha do presente artigo; o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais celebrou com o Centro de Ciências Humanas da Universidade Gama Filho um convênio

\* Universidade Gama Filho  
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>1</sup> O testemunho mais recente é o da Universidade Federal do Paraná, edição de 4 de fevereiro de 1978 do "Jornal do Brasil", sob o título seguinte: *Criança do campo*

destinado à execução do projeto "O léxico das crianças em idade de alfabetização do município do Rio de Janeiro e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem"; aqui vamos apresentar apenas alguns aspectos do referido estudo, que à primeira vista parecem relevantes para a reflexão pedagógica em termos do léxico infantil e da adequação do discurso dos materiais didáticos às características sociolingüísticas da clientela.

A exemplo de Shy (1968), cremos que é função dos lingüístas: oferecer dados acurados e úteis sobre os quais possam basear-se as opções educacionais, desencorajando-se os palpites anedóticos sobre os fatos lingüísticos e permitindo que se possa partir do próprio universo sócio-cultural das crianças para a elaboração de materiais e de estratégias de ensino.

*não lê livro urbano. Eis o texto:*

"A adoção de livros didáticos com linguagem tipicamente urbana no meio escolar rural tem sido uma das principais causas de reprovação, por serem inatingíveis para os alunos. A conclusão está contida numa pesquisa da Universidade Federal do Paraná".

O *database* da pesquisa consta de 131 entrevistas breves<sup>2</sup>, com crianças de 6 a 11 anos, residentes em todos os quadrantes do município do Rio de Janeiro<sup>3</sup>. Havia alguns critérios para a seleção de informantes: deviam estar ingressando no sistema de ensino (1ª série) em 1978, e não ser repetentes. A gravação era sensivelmente livre; para manter a conversação listou-se um conjunto de temas que um estudo piloto mostrara ser do universo infantil: vida familiar, escola, brinquedos, alimentação, segurança, festas, animais de estimação, etc., no propósito de abranger a mais ampla gama de interesses da criança.

No momento que assim procedíamos, tínhamos consciência dos efeitos limitadores da indução exercida pelo entrevistador, mas, não víamos outras saídas e assumimos o mal como menor. Os entrevistadores (alunos de pesquisa de campo da UGF) realizavam as gravações no local que as circunstâncias determinavam: casa da criança, rua, pátio, campo, beco de favela, encosta de morro. As entrevistas foram transcritas em código especial com vistas ao processamento eletrônico. No *database* constam as seguintes variáveis extralingüísticas codificadas: idade, sexo, nível sócio-econômico, área de residência, cor, religião. No que segue, vamos limitarnos à apresentação de alguns resultados referentes às variáveis lingüísticas com base numa parte do corpus (50 entrevistas).

Nossa metodologia supunha uma seqüência de operações convencionais relativamente simples: coleta da fala

<sup>2</sup> Por volta de meia hora pareceu-nos tempo suficiente, levando-se em conta a capacidade de concentração da criança, sua suscetibilidade ao cansaço e às distrações, com desmotivação pela atividade verbal.

<sup>3</sup> O município do Rio de Janeiro foi dividido em 70 quadrantes, com base no Guia Rex, edição de 1977.

espontânea, transcrição fonética ampla, codificação, digitação e armazenamento em disco, depuração, elaboração de *índice* (listagem paradigmática de todos os fons lexicais e gramaticais com as freqüências relativas), elaboração de *concordância* (listagem de ocorrências, com resultados referentes ao coeficiente de vizinhança), e por fim consolidação dos resultados do corpus e comparação desses resultados com os existentes em materiais escolares. Aqui vamos centrar-nos apenas no índice paradigmático, sem nos determos nos enormes problemas relacionados a uma norma lexicográfica que nos permita distinguir as lexias e as locuções, do tipo *uma pá* de gente, em que não existe a idéia de *uma* nem de *pá*, mas uma lexicalização com o sentido de *muita* (Müller, 1977).

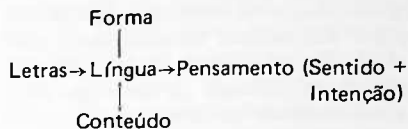
Esta abordagem de natureza estatística não se pretende exaustiva, e antes, está consciente das limitações do modelo quantitativo de tratamento dos vocábulos, que sempre abstrai a polissemia irredutível dos lexemas; sabemos também da necessidade de refinamento do cálculo, com os recursos da freqüência teórica, dos lexicogramas e da análise binomial (Müller, 1977).

#### Limitações e Alternativas da Lexicometria

No quadro geral das idéias sobre ação pedagógica impõem-se desde logo algumas retificações: o conceito de competência lingüística unilíngüe é muito mais um conceito gramatical (envolvendo fonologia e sintaxe) do que lexical, tanto no plano sincrônico como no plano diacrônico. Na fonologia, as diferenças não são discretas; localizadas como pontos num contínuo, não representam a substituição de um sistema fonológico por outro, e sim variações que não chegam a comprometer a intercompreensão. Na sintaxe, as diferenças, embora

discretas (Naro, 1978), não são significativas — nem categóricas. No léxico, as diferenças, além de serem discretas, podem ser enormes, por estarem diretamente vinculadas ao universo sociocultural das pessoas. Por conseguinte, não faz sentido pensar em adequar o discurso pedagógico ao discurso infantil em termos fonológicos e sintáticos (entenda-se sintático no sentido genérico, sem quereremos negar que o grau de complexidade sintática, com encaixamentos de subordinadas, está relacionado com o grau de amadurecimento mental). O que se impõe é assumir criticamente o pressuposto homogenista que subjaz à difusão nacional dos materiais didáticos. A prática de produção de materiais em massa, destinados indiscriminadamente a todos os recantos do país, vai ao encontro da política educacional brasileira que procura partir da realidade circunstancial mais imediata da criança, das temáticas do universo cultural infantil, na linha de expansão progressiva dos círculos de abrangência: cidade, município, estado, macrorregião, país, continente. O mínimo de bom senso nos diz que a regionalização dos materiais implica o levantamento da fala espontânea das crianças — levantamento que contribuirá tanto para o conhecimento das *particularidades* léxicas regionais como das *generalidades* nacionais (vocábulos constituintes do âmago comum nacional).

Como todo o processo de ensino-aprendizagem infantil parte da leitura/escrita, e como a leitura precede a escrita, vamos centrar-nos na leitura. O processo de leitura é aqui assumido no sentido de Lado (1976), que associa as letras dos vocábulos não ao som ou ao sentido, como em geral o configuramos, mas relaciona diretamente as letras a uma entidade da língua, o signo lingüístico composto de forma e conteúdo, e só então vincula esta entidade ao pensamento, conforme sugere o diagrama:



Na acepção de Lado, só há leitura natural quando os sentidos das formas são a memória da experiência da língua. Quando não o forem, estabelece-se o conflito lingüístico que prejudica o processo de aprendizagem de leitura. A consequência imediata é de natureza pedagógica: é relevante evitar conflitos de aquisição de novos conteúdos para novas formas vocabulares quando o que está em foco é a pura decodificação da representação gráfica dos vocábulos; os conflitos, com as complicações resultantes, podem levar à desmotivação pelo processo de ensino-aprendizagem, pois sempre que este estiver centrado em conteúdos não familiares às crianças, exige-se-lhes duplo esforço: apreender a forma gráfica dos vocábulos e adquirir-lhes o sentido (quase sempre sem nenhuma motivação imediata para elas). Admitindo-se a existência de uma distância real entre o léxico infantil e o léxico dos materiais de ensino, poderia parecer que a alternativa de adequar os materiais ao léxico infantil propõe-se a consagrar e acentuar esta distância. Nada mais falacioso: o que se pretende é evitar um conflito no momento em que ele é fator de estrangulamento de um processo. Quanto à diminuição da distância entre o discurso infantil e o discurso adulto, os mecanismos naturais de mudança e aquisição lingüística dão conta do ajustamento sem necessidade de interferência dos agentes da educação. Contrariamente à crença geral, de que é a influência dos pais (e educadores) que determina o léxico infantil, preferimos acolher e reinterpretar o esquema teórico de Weinreich, Labov e Herzog (1968) sobre a mudança lingüística em geral, para a aquisição e modificação das acepções semânticas: a influência mais marcante é a do grupo dos

iguais (levemente mais velhos), e não do grupo dos adultos. Na convivência com as demais crianças, o léxico de uma criança determinada vai reconfigurando a sua dimensão semântica, mas nunca é totalmente idêntico ao das circundantes. Se imaginarmos uma criança A, portadora de um sistema lexical P, com o sentido p, e se admitirmos que ela entra em interação com uma criança B, portadora de um sistema lexical Q, com sentido q, teremos aproximadamente a seguinte situação:

indivíduos	A	B
sistemas	P	Q
resultados	$p \rightarrow p' \quad q > p''$	

O esquema tenta representar o fato de os sentidos de A se alterarem constantemente em contato com os sentidos de B.

Se a última consideração for verdadeira, não se pode pensar em resolver o problema do impasse dos códigos solicitando aos educadores experimentados no trato com as crianças um "levantamento" lexical intuitivo, pois a convivência mais profunda da criança se dá com seus pares, e não com os adultos que, sem o saberem, podem estar por fora do discurso infantil. Entretanto, parece que é este tipo de levantamento que tem predominado, e que o resultado tem sido um produto de aspecto bizarro, pois quando o adulto, ao invés de proceder a um levantamento sistemático da fala espontânea da criança, tenta reproduzir o discurso infantil, resulta uma criança ridícula ou desajeitada na utilização da língua. Nosso estudo comprovou isso em textos produzidos por educadores, que procuraram aproximar-se da fala infantil. Esses textos estavam repletos de expressões, cacoes, modismos absolutamente estranhos ao que pudemos constatar em nosso trabalho empírico: uso excessivo (abusivo) de diminutivos, adjetivação abundante e variada, com adjetivos derivados de verbos e de

substantivos, frases exclamativas, interjeições de todo tipo, repetição de vocábulos (especialmente verbos de ação e adjetivos) para conseguir ênfase. Cremos que em vista das atribuições acima e de outras não apontadas aqui, os adultos subestimam a capacidade lingüística das crianças quando tentam vestir a camisa infantil baseados apenas na intuição. Uma possível solução para o impasse seria a de sumeter ao julgamento intuitivo das crianças o discurso que se lhes está atribuindo. Parece óbvio que faz mais sentido coletar o próprio discurso infantil e submetê-lo à análise.

Entretanto as coisas não são mais pacíficas quando se opta pela última alternativa. As críticas de Halliday et alii (1974) sobre o francês fundamental apontam alguns problemas de relevância especial:

- como fazer com as palavras ausentes da lista;
- como mensurar a disponibilidade lexical?
- quais os critérios para distinguir lexicalizações de locuções momentâneas?
- como estabelecer o grau de lexicalidade de formas indefinidas quanto a seu status lexical ou gramatical?

Além destes problemas, poderíamos listar outros, que viriam apenas evidenciar a situação experimental e conjectural das pesquisas lingüísticas no campo da lexicometria; o problema mais sério (cf. Maingueneau, 1976), parece localizar-se no nível em que se realizam as operações estatísticas — pois que elas estão centradas apenas na estrutura superficial do léxico.

A pergunta central para quem estuda o léxico na perspectiva pedagógica poderia ser a seguinte: quais formas lexicais permitem caracterizar a origi-

nalidade do discurso infantil de determinada região, e quais formas pertencem ao âmbito comum nacional? Por ora só podemos contribuir com alguns elementos fragmentários para a primeira parte da pergunta. Nossos resultados devem ser considerados como dados brutos, sujeitos a um posterior refinamento estatístico (cálculo da frequência teórica, análise probabilística, análise binomial, e outros recursos de análise propostos recentemente (Müller, 1977).

#### Alguns resultados

As unidades serão distribuídas por classes de vocábulos. A nomenclatura e

constituição das subclasses se apresentam em termos tentativos. Os pontos problemáticos de segmentação das sentenças em lexias (cf. Müller, 1969, 1977) não serão discutidos. Em virtude de carência de espaço, apresentamos somente as listas de verbos, substantivos e adjetivos — que são as mais interessantes. Nossa atenção está voltada para as palavras e expressões de maior frequência. Daí nos restringimos aos vocábulos com frequência de incidência igual ou superior a 6.

O quadro seguinte dispõe os 293 vocábulos analisados (20.721 ocorrências) nas classes convencionais:

Classe	Ocorrências	Total de ítems lexicais	% de ocorrência da classe
Verbo	5.188	58	25,00%
Advérbio	3.710	28	17,90%
Substantivo	3.134	111	15,12%
Pronome	2.987	33	14,40%
Preposição	2.100	21	10,14%
Artigo	1.839	6	8,88%
Conjunção	1.242	9	6,00%
Adjetivo	268	16	1,30%
Numeral	253	11	1,23%
<b>TOTAL</b>	<b>20.721</b>	<b>293</b>	<b>100,00%</b>

Os verbos são classificados segundo os tempos verbais, e segundo as características sintático-semânticas mais marcantes. Quanto ao tempo, as 117 formas se distribuem nas 5.188 ocorrências pelos seis tempos seguintes. Observe-se

que futuro e pretérito mais que perfeito do indicativo só existem na forma composta: *vou fazer; tinha feito*; é este fato que eleva os totais de presente e imperfeito do indicativo

Tempo	Ocorrências	Total de ítems lexicais	% de ocorrências de cada subclasse
Ind. Presente	3.879	69	74,76%
Ind. Pret. Perf.	708	26	13,64%
Ind. Pret. Imperf.	316	9	6,10%
Inf. Impessoal	223	8	4,30%
Gerúndio	50	4	0,96%
Subj. Imperfeito	12	1	0,24%
<b>SUBTOTAL</b>	<b>5.188</b>	<b>117</b>	<b>100,00%</b>

Quanto às características sintático-semânticas, combinamos critérios clássicos com argumentos da gramática dos casos profundos, nos termos de Cook

(1972), Fillmore (1967) e Votre (1975, 1976), segundo nos sugeriam os próprios dados:

286

Subclasse	Ocorrências	Total de itens lexicais	% de ocorrência de cada classe
Ligação	1.469	4	28,32%
Auxiliar	1.345	3	25,30%
Ação (processo)	1.283	36	24,80%
Cognição	549	3	10,58%
Sens./Sentim./Vol.*	409	6	7,90%
Não-dinâmico	66	3	1,27%
Modal.	46	1	0,90%
Processo	21	2	0,04%
<b>SUBTOTAL</b>	<b>5.188</b>	<b>58</b>	<b>100,00%</b>

\*sensação, sentimento, volição

Segue a lista dos verbos, em ordem decrescente de frequência:

ser	1.100	beber	—	39	prender	—	18
ter	817	pegar	—	38	chamar	—	17
ir	505	esquecer	—	37	rezar	—	17
saber	405	sair	—	34	servir	—	16
estar	204	andar	—	30	colar	—	15
brincar	197	jogar	—	30	dizer	—	15
ver	180	fumar	—	29	bater	—	14
fazer	168	tomar	—	28	comer	—	13
ficar	135	deixar	—	26	passar	—	12
gostar	105	botar	—	24	morrer	—	11
achar	88	lembrar	—	24	lavar	—	11
trabalhar	87	vir	—	23	acreditar	—	10
dar	79	dormir	—	22	cair	—	10
falar	63	morar	—	22	contar	—	10
ganhar	63	tirar	—	22	pedir	—	10
conhecer	56	levar	—	22	chegar	—	9
querer	53	sonhar	—	22	correr	—	8
estudar	48	desenhar	—	22	colocar	—	7
poder	46	matar	—	20	arrumar	—	7
comprar	45						

Nos 111 vocábulos substantivos, distribuídos em 3.134 ocorrências, os campos semânticos são mais naturais (menos os rótulos *Diversos*, que agru-

pam os não classificados, e "*Personais*" que reúnem vocábulos de algum modo relacionados com a pessoa humana). Temos:

Subclasse	ocorrências	total de ftens lexicais	% de ocorrência de cada subclasse
Família	690	11	22,00%
Residência	435	11	13,90%
Diversão	430	24	13,72%
Alimentação	255	12	8,14%
Diversos	251	11	8,00%
Tempo	246	6	7,85%
'Personais'	170	6	5,42%
Animais	158	6	5,10%
Educação	132	5	4,21%
Genérico	111	3	3,54%
Segurança	110	5	3,51%
Vestuário	77	4	2,46%
Saúde	39	4	1,23%
Partes do Corpo	30	3	0,96%
<b>SUBTOTAL</b>	<b>3.134</b>	<b>111</b>	<b>100,00%</b>

Segue a lista dos substantivos em ordem de frequência

casa	—	259	piscina	—	29	galinha	—	15
mãe	—	220	papai	—	28	bicho	—	15
pai	—	161	peessoa	—	28	batata	—	14
dia	—	78	vó	—	28	time	—	14
vez	—	72	gato	—	27	cinema	—	14
escola	—	59	brinquedo	—	27	mão	—	13
tia	—	58	dinheiro	—	26	noite	—	13
nome	—	58	Professora	—	26	boneca	—	13
coisa	—	57	carne	—	25	bala	—	13
rua	—	55	apartamento	—	25	aniversário	—	13
cão	—	53	flamengo	—	25	prima	—	13
colegas	—	52	filme	—	25	tamanho	—	12
sonho	—	50	homem	—	25	cozinha	—	12
irmão	—	46	carro	—	23	samba	—	11
cachorro	—	46	cara	—	23	mesa	—	11
coca-cola	—	45	contas	—	22	pão	—	11
mamãe	—	45	quarto	—	22	merenda	—	11
ano	—	45	praia	—	21	dente	—	11
tio	—	44	calça	—	21	mundo	—	11
arroz	—	44	comida	—	20	macaco	—	10
negócio	—	43	pique	—	20	cigarro	—	10
roupa	—	43	igreja	—	19	camisa	—	10
natal	—	41	carrinho	—	18	Deus	—	10
ladrão	—	39	parque	—	18	laranja	—	9
bola	—	39	água	—	17	salada	—	9
irmã	—	38	colégio	—	17	madrinha	—	9
polícia	—	38	bicicleta	—	17	novela	—	9
feijão	—	36	suáti	—	17	bêbado	—	9
moço	—	35	febre	—	16	pau	—	9
festa	—	34	bife	—	16	ponto	—	9
hora	—	30	cama	—	16	janela	—	8



recheio	—	8	tempo	—	8	médico	—	7
carta	—	8	catapora	—	8	amigos	—	7
maconha	—	8	xarope	—	8	banho	—	6
aula	—	8	buraco	—	8	astro	—	6
medo	—	8	pintinho	—	7	barba	—	6
assalto	—	8	banheiro	—	7	vestido	—	6

Os 16 adjetivos foram reunidos em três subclasses naturais e numa remanescente compósita:

288

Subclasse	Ocorrências	Total de itens lexicais	% de ocorrência de cada subclasse
Qualidade	96	4	35,83%
Dimensão	80	4	29,85%
Cor	74	6	27,61%
Diversos	18	2	6,72%
<b>SUBTOTAL</b>	<b>268</b>	<b>16</b>	<b>100,00%</b>

Segue a lista dos adjetivos:

grande	—	41	preto	—	16	maior	—	9
branco	—	27	melhor	—	14	doente	—	9
legal	—	25	ruim	—	12	passado	—	9
vermelho	—	23	mau	—	12	pequena	—	7
comprida	—	22	bonito	—	12	amarelo	—	8
boa	—	21						

### Considerações sobre os resultados

Dentre as formas verbais listadas, 10 apresentam frequência superior a 100: *ser, ter, ir, saber, estar, brincar, ver, fazer, ficar e gostar*. As 5 primeiras são auxiliares ou fáticas (é o caso de *saber*, *me* encadeador do discurso, *sabe*). Não constam as categorias de futuro do presente simples, futuro do pretérito, pretérito mais que perfeito e futuro do subjetivo. Essas categorias são preenchidas por tempos compostos.

A pequena incidência de subjuntivo (só *tivesse*) está ligada à quase inexistência de subordinação real. Uma análise rápida na lista dos verbos traz à tona o domínio absoluto das formas dinâmicas (ação, ação-processo, processo) so-

bre as não-dinâmicas; é alta também a taxa de formas ligadas de algum modo às sensações, aos sentimentos e ao sistema de crença da criança: *ver, gostar, querer, esquecer, lembrar, acreditar*.

A lista dos substantivos retrata nitidamente o universo sócio-cultural e afetivo da criança: manifesta suas angústias e necessidades, sua inserção e participação no real, seu estar-no-mundo bio-social: são a família, a residência, as diversões e a alimentação os principais eixos do mundo em que se move a criança. O total de incidência desses quatro temas corresponde a 1.810 ocorrências, isto é, 57,7% do total das ocorrências dos substantivos; as unidades lexicais aqui compreendidas totalizam 58 vocábulos, o que corresponde a mais da

metade dos substantivos listados. A lista dos adjetivos é muito importante: mostra que a criança é sóbria e comedida no uso dos adjetivos, utilizando apenas 16 itens lexicais em 268 ocorrências. Patenteia-se também o caráter concreto, real, das atribuições de qualidades, dimensões e/ou cores nas crianças. Observe-se que todos os vocábulos são primitivos, e quase na totalidade os substantivos são concretos.

Quanto às demais classes, cujas listas não constam aqui, algumas considerações parecem pertinentes. Nos advérbios, o predomínio absoluto é de *não*, seguido de *já*, *mais*, *só*, *lá*. Nas conjunções, as formas se distribuíram nesta ordem: *e*, *porque*, *ai*, *quando*, *mas*, *então*, *ou*, *si*, *nem*; *ai* e *então* funcionam mais como encadeadores do discurso visto como um todo do que como nexos de sentenças.

Os pronomes estão centrados na 1ª pessoa — configurando um discurso que privilegia o falante. *Tu* e *teu* não ocorrem uma única vez na fala infantil — enquanto nos adultos *teu* ainda ocorre alternando com *seu*.

#### Estudos de campo

A preocupação em partir do mundo da criança para melhor acompanhá-la em seu crescimento supõe partir de seu próprio universo sociolingüístico, e implica em evitar conflitos lingüísticos que só iriam prejudicar ou retardar seu processo de desenvolvimento integral.

A tarefa da escola, de incrementar o léxico e sofisticar a sintaxe, só pode dar certo se os professores olharem atentamente para o que as crianças já trazem em sua bagagem, a menos que queiramos que as crianças continuem a aprender a viver, falar, ler e escrever apesar de nossas metodologias — pois a motivação da criança em aprender a ler e escrever

para expressar suas aspirações, necessidades e vivências só pode manter-se e ampliar-se na medida em que esta se defronte com unidades lexicais inseridas em discurso representativo dessas necessidades.<sup>4</sup>

#### Referências bibliográficas

COOK, Walter. *A set of postulates for case grammar analysis*. In Languages and Linguistics: Working Papers, nº 4, Georgetown University Press, 1972.

FILLMORE, Charles. *The case for case*. In Universals in Linguistic Theory. Holt, Rinehart and Winston, INC, New York, 1968.

HALLIDAY, M.A.K et alii. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Vozes, Petrópolis, 1974.

LADO, Robert. *Early reading as language development*. Georgetown University Papers on Languages and Linguistics, nº 13, 1976.

MAINGUENEAU, D. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Hachette, Paris, 1976.

MULLER, Ch. *La statistique lexicale*. In: Langue Française, nº 2, Larousse, Paris, 1969.

———. *Principes et méthodes de statistique lexicale*. Hachette, Paris, 1977.

NARO, Anthony J. *The Social and structural dimensions of a syntactic change*. PUCRJ, Rio, 1978, mimeo.

4. Tanto na montagem e efetivação do projeto sobre a fala das crianças, como neste trabalho, foi decisiva a presença de apoio e estímulo do professor José Guilherme, Decano do Centro de Ciências Humanas da UFG.

SHUY, Roger W. et alii. *Field techniques in an urban language study*. Center of Applied Linguistics, Washington, 1968.

VOTRE, Sebastião J. *Uma introdução às estruturas do português* — abordagem transformacional. Emma, Porto Alegre, 1975.

\_\_\_\_\_. *Para uma análise semântica do português*. In: Letras de Hoje, PUCRS, Porto Alegre, 1976.

WEINREICH, Uriel, LABOV, William e HERZOG, Marvin. *Empirical Foundations for a theory of language change*. Directions for Historical Linguistics, W.P. Lehmann e Malkiel, University of Texas Press, Austin, 1968.

Todas as sociedades dispõem de técnicas para estimular e corrigir o desenvolvimento dos organismos de seus membros desde o início de sua existência até a idade adulta, bem como para lhes transmitir os conhecimentos e valores que lhes permitam viver segundo suas normas e necessidades. Os índios Marúbo, do sudoeste da Amazônia, não fogem à regra, como mostraremos neste breve artigo. Para tanto, faremos uma descrição do que nos foi dado a observar durante os sete meses de pesquisa de campo que realizamos, em duas etapas, no alto curso dos rios Ituí e Curuçá, da bacia do Javari. Sem dúvida o leitor encontrará inúmeras lacunas em nossa descrição, não só porque a criança não era o objetivo principal da pesquisa, mas também porque os dados da segunda etapa de campo mal começaram a ser elaborados.<sup>1</sup>

#### Pequena apresentação

Os índios Marúbo falam uma língua pertencente à família Pano. Os grupos tri-

bais classificados nessa família se concentram ao longo e em ambos os lados da fronteira entre o Brasil e o Peru. Só recentemente os antropólogos brasileiros começaram a se interessar pelos Pano, apesar de uma boa parte desses grupos, principalmente no Acre, estarem em contato com os civilizados desde fins do século passado, quando do grande avanço da frente extrativa da borracha sobre os valores do Jurúá e do Púrus.

Os Marúbo também foram alcançados pelos seringueiros e caucheiros talvez pouco antes do início de nosso século, num tempo em que brasileiros e peruanos percorriam livremente a região, sem darem importância à fronteira oficial. A julgar pelos fragmentos de sua história oral, eles parecem ser o resultado da fusão dos remanescentes de vários grupos de dialetos e costumes semelhantes que mantiveram intensas relações com os civilizados no auge do período da borracha, comerciando com estes ou deles sendo objeto de assaltos armados e re-

\*Da Universidade de Brasília

1 - O leitor poderá ter uma idéia geral de nossa primeira etapa de pesquisa, lendo o "Relatório sobre os Índios Marúbo", de

Delvaír Montagner Melatti e Julio Cezar Melatti. Em *Trabalhos de Ciências Sociais*, Série Antropologia, nº 13. Brasília, Fundação Universidade de Brasília, 1975. 162 p.

A maloca Marubo é coberta de folhas de jarina, da cumeeira ao chão. Sua planta baixa é como uma elipse facetada: tem dez lados; dois deles, em oposição, muito mais compridos que os demais. As duas únicas portas ficam nos extremos do diâmetro maior da elipse. A construção se faz de tal forma que não há pilares sobre o diâmetro maior. Estes se dispõem em duas filas juntas e paralelas, a cada lado maior da maloca. Em cada dupla de filas, aquela mais próxima do centro tem pilares mais altos. Tal disposição resulta num pátio central coberto, ladeado por pequenos quadrados limitados, cada um, por quatro pilares. Cada família elementar ocupa um quadrado destes, aí armando suas redes e acendendo seu fogo. Pois bem; a mãe e o recém-nascido se põem num destes quadrados, que é cercado com esteiras para melhor abrigá-los.

Após o nascimento, nota-se que o pai, ao andar pela mata, está sempre atento para a coleta de determinados vegetais que servirão de remédio à criança. Isso porque ela poderá a vir sofrer de febre ou de outros males provocados pela quebra de alguma das restrições acima citadas durante a gestação. Além disso, a criança, até completar uns poucos anos de idade, continua a ser afetada por aquilo que os pais comem. Assim, estará sujeita a febre, se o pai ou a mãe comerem jacaré branco, matrinchão, mutum, jacamim, mandim grande, jacu, quati, macaco preto, piraquê, capivara, curimatã, surubim, piau, macaco-da-noite, nhambu, certos tipos de bodó, uma fruta chamada *pama* ou ainda, no passado, as cinzas de um defunto cremado; se o pai comer porco queixada, testículos de caitetu, cujubim; ou se a mãe comer um certo mandim pequeno e vermeho dos igarapés, cortar inadvertidamente teias de aranha que bloqueiam os caminhos ou passar com a criança junto a áreas cultivadas com tabaco. A criança ficará fraca se o pai ou a mãe comerem traíra, piraquê, arraia, certos tipos de bodó,

porco queixada, quatipuru, matrinchão grande, tatu canastra, jacu ou ainda, no passado, as cinzas de pessoa preta cremada (aqui não se trata de indivíduo de origem africana, mas índios Marubo que os demais consideram como pretos); se o pai comer piranha, matá-matá, mutum, preguiça (hoje os Marubo não mais consomem carne deste animal); ou se a mãe comer jacundá, siri.

A criança poderá ficar magra, se o pai ou a mãe comerem testículos ou tripas de caitetu, mãe-da-lua, bacuri; ou se o pai comer matrinchão. A criança chorará muito, se o pai tirar penas de gavião-real, chupar cana, comer banana maçã; terá diarreia, se a mãe comer mamão; terá tosse, se a mãe comer milho seco assado. Para todos esses males há remédios de origem vegetal, geralmente infusões de uso interno ou externo. Banhos de infusões de várias folhas são aplicados para facilitar ou apressar a criança a andar; e esta pode demorar a fazê-lo, se a mãe comer mutum.

Enfim, aqui outra vez nos falta a relação simbólica entre cada doença, sua causa alegada e seu remédio. Mas, por ora, é impossível encontrá-la.

A amamentação se faz toda a vez que a criança solicita, uma vez que o seio lhe é oferecido para acalmá-la. A mãe então pára de executar sua tarefa; mas se é uma atividade que pode executar sentada numa esteira, apóia a criança, que lhe suga o seio, sobre as pernas cruzadas e continua seu trabalho.

Quando a mãe está ausente, outras mulheres, como uma das avós, uma das irmãs da mãe, podem oferecer-lhe o seio para acalmá-la, mesmo que não tenha leite. Para evitar que o leite seque, a mãe não deve, a partir do parto, fazer uso de alimentos muito doces, como a banana ouro, ou azedos, como limão ou comidas preparadas há muito tempo. A desmama se faz necessária quando outra

criança está para nascer. O lactente é deixado mais tempo com outras mulheres (avó materna, tia materna) para esquecer o seio; ou eritão a mãe passa urucu ou pimenta na ponta dos seios, para que ele os evite; ou ainda começa a lhe oferecer outros alimentos com mais freqüência, como sucedâneos do leite. A passagem do leite para os alimentos sólidos não se faz bruscamente. Depois de alguns meses de vida, o bebê começa a comer papas de banana ou a receber banana mastigada por um adulto ou criança maior, passada diretamente de boca a boca. Durante o período em que o indivíduo é uma criança de colo, sem dúvida já se inicia sua formação como Marúbo. Não só entra em contato com alimentos básicos do grupo tribal, como a banana, mas também com outros hábitos, como o banho freqüente, dado mesmo em grandes panelas quando a criança não é levada ao igarapé, as infusões de raízes e folhas, o dormir agasalhado pelo calor do fogo. Acomoda-se aos movimentos e ruídos noturnos da maloca, devidos à ação do xamã (*romeya*) ou dos cantadores-curadores *quēchitxo*; ao contato da pele com as substâncias da pintura corporal ou curativo-preventiva (*sēpa*). Acostuma-se à pressão das amarrações, pois logo ao nascer tem seus pulsos, braços, cintura, tornozelos, pernas (abaixo dos joelhos), amarrados com fio de algodão. Depois, esses fios são substituídos por outros guarnecidos de contas de muru-muru.

Mais tarde são trocados por outros, com contas de concha de um caramujo (*no-bo*). Tais amarrações têm por fim engrossar-lhe as pernas e braços, para que no futuro suporte bem o trabalho. A pessoa convidada a colocar os primeiros cordões na criança, parente ou não, põe-na de bruços e lhe força as barrigas das pernas para dentro; estica-lhe as pernas; aperta-lhe as coxas; comprime-lhe as nádegas com as duas mãos; tudo isso para transmitir-lhe as formas de seu próprio corpo. Acredita-se que a criança adquiri-

rá as qualidades de bom trabalhador da pessoa que lhe amarra os cordéis. O parente que lhe põe as contas de muru-muru repete os mesmos gestos, com as mesmas intenções.

Finalmente, cabe à mãe colocar-lhe as contas de caramujo, mas sem repetir os apertos. Parece ser ainda como criança de colo que o indivíduo tem o septo nasal perfurado, por onde se passa um fio de tucum. Esse orifício se destina a um cordel guarnecido de contas de caramujo (*rechp*), que passa sobre as bochechas, por trás das orelhas, pendendo sobre o pescoço. Mas enquanto a criança é pequena, o *rechpī* não passa por dentro do orifício do septo nasal, mas sim por dentro da argola formada pelo citado fio de tucum. A mãe ou outra parenta lhe faz também um colar de contas de caramujo, para que fique trabalhadeira.

A criança é acariciada pela mãe com beijos estalados, no rosto, no pescoço. É acalmada com um sopro chiado em suas orelhas ou também com um chocalho sacudido junto às mesmas. A mãe a faz dormir, dando-lhe batidinhas no peito, com o dorso dos dedos, mantendo a mão fechada. Nas carícias, o corpo da criança é constantemente examinado.

Se uma criança nesse período de idade morre, não é sepultada junto aos adultos falecidos, mas sim no cemitério de crianças, entre as sacopemas de uma árvore alta, o miratoá (*coma*). Somente os parentes mais chegados choram a não toda a maloca, como acontece com a morte de um adulto. Além disso, uns poucos parentes podem ir sepultá-la, quando, no caso de adultos, os Coveiros não devem ser parentes.

### Os primeiros anos

A criança não ganha seu nome pessoal assim que nasce, aguarda algum tempo, sendo chamada simplesmente de "neném" (*chēque*). Algumas passam todo o

crutamento de mulheres e crianças por compra ou rapto. Quando, a partir da terceira década deste século, se deu a grande retirada dos seringueiros, descendo os rios que cortam o atual município de Atalaia do Norte (Estado do Amazonas), devido à queda dos preços da borracha, os índios se viram de novo isolados e se reorganizaram. Os Marúbo passaram muitos anos sem contato, voltando aos antigos instrumentos de trabalho, à medida que as ferramentas e armas de origem industrial iam se desgastando e quebrando sem possibilidade de reposição. Por volta de 1950 os Marúbo procuram os civilizados do Juruá, passando a comerciar com eles, vendendo couros e borracha a um seringalista da região. Foi o tempo em que missionários da Missão Novas Tribos do Brasil se fixaram entre eles, permanecendo até hoje. O comércio era difícil, pois os índios tinham de cruzar, com as pelas de borracha às costas, o divisor de águas entre o Juruá e os afluentes do Javari, em cujas cabeceiras moravam. Somente depois de 1960 é que os habitantes do Solimões, agora representados por madeireiros, vieram a entrar em contato com os Marúbo. A partir de então estes deram preferência à exploração do cedro e do aguano (mogno), vendendo aos regatões as toras que descem flutuando, rebocadas pelo Ituí e Curuçá abaixo, para as serrarias da confluência do Javari com o Solimões.

Hoje os Marúbo, não obstante o comércio, a ação missionária, a assistência da FUNAI, continuam a manter muito das velhas tradições. No início de 1975 somavam 387 indivíduos (sem contar aqueles que deixaram a área para se estabelecer definitivamente no meio civilizado), que haviam aumentado para 451 em meados de 1978.

### Artes do nascimento

A gravidez é em grande parte o resultado de uma escolha, uma vez que as

mulheres Marúbo dispõem de recursos que supõem estimular ou evitar a concepção e ainda para o aborto. Esses recursos são constituídos de partes de determinados vegetais, ingeridos pela interessada ou esfregados em seu corpo, e ainda do cântico entoado por cantadores-curadores, os *Quêchixo*<sup>2</sup>, sobre o ventre da mulher ou sobre um mingau de banana ou um suco de aiuasca que ela deve tomar. Não entraremos em detalhes, porque desses vegetais só temos os nomes indígenas e, apenas botânicos e químicos poderiam identificá-los e testá-los, de modo a averiguar se realmente dispõem de propriedades que produzem os efeitos alegados.

Mas, uma vez que a mulher esteja decidida a aceitar a criança que concebeu, deve tomar certos cuidados para garantir seu bom desenvolvimento. Assim, tanto ela quanto o genitor não comem mutum, macaco preto, macaco barrigudo, piau e jaboti para evitar que a criança venha futuramente a ter febre; no caso de comerem o último animal, a criança estará sujeita também a disenteria. Ainda para evitar a febre na criança, a futura mãe excluirá de sua dieta a galinha, o nhambu, o jacundá, o piraquê, o caramujo (*nobo*); e o pai, a arara, o tracajá do igapó, o caitetu. Em sua alimentação a gestante também não fará uso de ovos de galinha, de camaleão, de tracajá, de tartaruga, para que o parto não venha a ser demorado. No caso dos ovos dos três últimos animais a explicação é a de que eles contêm água e isso faz com que o líquido amniótico escape da mãe, prolongando o parto. Também não deve comer carne de tartaruga e de tracajá, pois esses animais têm casco duro e a criança terá dificuldade em passar pelo canal va-

2 - Sobre os cânticos Marúbo de caráter curativo ou preventivo, temos o trabalho preliminar "As canções que espantam os males do corpo", Delvair Montagner Melatti e Julio Cezar Melatti. Em *Revista de Atualidade Indígena*, nº 2. Brasília, FUNAI, 1977. p. 2-7.

ginal; e nem de jacaré, pois, devido a sua couraça comprida, tornará demorada a safda do bebê. A dificuldade em nascer será acrescida da possibilidade de febre e magreza, se a mãe comer tracajá do igapó. Peixes como o pacu, o curimatã e várias espécies de bodó também lhes são proibidos; o esporão grande do bodó faz a criança ficar enganchada. Se ela comer a rã *toa*, seu filho terá frio e adoecerá; se comer tatu, ele não nascerá; se comer capivara, tanto ela como ele morrerão. Alguns alimentos de origem vegetal também devem ser evitados pela gestante: a goma e a massa de macaxeira, para o bebê não nascer com ossos moles; rafzes de macaxeira emendadas, para ele não nascer aleijado; ananás e abacaxi, para não dificultarem, devido a sua casca, a safda do neném e nem lhe provocarem febre. Se a mulher romper essas regras, terá de solicitar a um *quêchitxo* para que cante sobre um mingau, que ela tomará, afastando assim as ameaças que desencadeou.

Não estamos ainda em condições de apontar todas as relações simbólicas entre os alimentos evitados e os possíveis efeitos sobre a criança e a mãe, ainda que algumas sejam aludidas pelas próprias informações indígenas acima indicadas: o envoltório duro de certos animais ou frutos e a dificuldade de passagem da criança pela vagina; o conteúdo aguoso dos ovos e o líquido amniótico. Convém notar, por outro lado, que essas restrições privam a mulher grávida sobretudo de fontes de proteínas. Mas, com exceção do macaco preto e do bariçudo, a maior parte das proibições não incide sobre os animais de consumo mais freqüentes.

A gestante também deve evitar certos gestos e posições. Se comer sentada sobre as pernas, terá parto demorado e a criança nascerá aleijada. Se endireitar um tição na fogueira com o pé, se comer ou cozinhar em recipiente de cerâmica

quebrada, o bebê sairá aleijado e em posição invertida. Também nascerá ao inverso se ela puser o vestido pelos pés, o que transformará a criança, além disso, numa pessoa muito zangada. Se ouve alguém falar de criança aleijada, a mulher engole saliva, para que não aconteça o mesmo com o feto, que escuta essas coisas como zombaria.

Logo que a mulher se dá conta de sua gravidez, passa a cobrir o ventre, vez por outra, com pontos vermelhos produzidos com o dedo umidecido numa massa preparada com uma resina (*sêpa*), misturada com urucu e um pouco de gordura animal. Antes de acrescentar a gordura, ela leva o pote com a mistura a um *quêchitxo*, que canta com a boca sobre o recipiente por várias vezes. Para cada finalidade a que se destina a massa há um cântico diferente. Usando a massa tratada com o cântico apropriado, a mulher se garante um parto mais fácil ou se põe a salvo do aborto.

Enfim, os cuidados relativos à criança se iniciam bem antes de seu nascimento.

### A criança de colo

A mulher dá à luz fora da maloca e do pátio que a envolve. É ajudada no ato por algumas mulheres, que a apertam acima da cintura, cortam o cordão umbilical e dão o primeiro banho na criança. A que dá o banho faz antes deslizar sobre as águas as nádegas do bebê, para evitar que fique com febre. Durante o banho, ele é detidamente examinado. A placenta é enterrada, para impedir que animais a comam, ameaçando a vida da mãe ou da criança ou a saúde desta no futuro.

No caso de nascimento de gêmeos, um deles ou ambos são mortos, sufocados ou abandonados vivos, pelo motivo de vergonha e dificuldade de amamentar os dois. O infanticídio também atinge os recém-nascidos defeituosos.



seu período de colo sem nome, vindo a recebê-lo quando já estão andando. Geralmente é um nome de um parente do mesmo sexo da segunda geração ascendente, quase sempre pertencente a sua própria seção (categoria que inclui os membros de gerações alternadas da mesma unidade matrilinear). A transmissão do nome, portanto, sublinha a afiliação da criança a uma seção<sup>3</sup>.

296

Mesmo quando começa a andar, a falar, a vida da criança continua a girar em torno da mãe. É junto dela e de seus irmãos (filhos da mesma mãe) que fica a maior parte do tempo. E essas relações serão as mais intensas pelo resto da vida do indivíduo. É sem dúvida com os irmãos que um garoto briga mais, porém com eles também é que mais brinca. Mesmo na idade adulta, nota-se que as esposas de um mesmo homem terão relações mais cordiais e íntimas se forem filhas da mesma mãe do que se filhas de duas irmãs, por exemplo.

Ao começar a andar, até por volta de uns sete anos, aqueles perigos à saúde da criança, motivados pelo rompimento de certas regras pelos pais, continuam. Recorre-se aos mesmos remédios, quando necessário. Acontece que agora a criança corre também outros perigos, motivados por suas próprias ações. Se come mapati ou determinado tipo de mingau de macaxeira, pode ter diarreia; se come a fruta *pama*, pode ter febre; se fica olhando com insistência uma paca abatida, pode ter febre, dor de cabeça ou sonhar com paca; se olha muito para um macaco preto morto na caça, pode ter febre, sonhar com macaco preto ou endoidar; se flecha um calango, pode apanhar tosse; se fica muito tempo ao sol, pode ter fe-

3 - Sobre os nomes pessoais, as seções, o parentesco, enfim, o sistema social Marúbo, há o artigo "Estrutura Social Marúbo: um sistema australiano na Amazônia", de Julio Cezar Melatti.

Em *Anuário Antropológico/76*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1977. p. 83-120.

bre. Para todos esses males há remédios de origem vegetal.

As crianças que começam a andar normalmente, ainda urinam dentro da maloca, levam tudo o que encontram à boca, sentam-se nuas diretamente no chão, estão quase sempre sujas, apesar dos frequentes banhos.

Pouco a pouco começam a consumir alimentos que oferecem algum perigo físico, como sopas de peixes com muita espinha. Se alguma se finca na garganta de uma delas, a mãe a retira com o dedo. Passam também a ser incentivadas ao uso da pimenta.

Se uma criança se machuca ou tropeça em algum objeto, ela o pune. Assim, a um filho que chorava por se ter ferido levemente com um terçado, vimos o pai mandá-lo pegar o instrumento e atirá-lo ao chão. Vimos também um menino que tropeçou em um banco, bater nele com uma espiga de milho.

Mas, se a criança pune, ela também é punida. À medida que cresce, está sujeita a eventuais tapas, empurrões ou a ser conduzida pelos cabelos quando faz algo considerado errado. As maiores podem até levar surras. Parece que a frequência da aplicação desses meios violentos está restrita a certas malocas e, dentro destas, a certas pessoas. Aliás, mais ou menos a partir dos três anos de idade, a criança está sujeita a ser tratada por um remédio de propósitos curativos e preventivos, mas que sem dúvida pode tomar o caráter de punição: a urtiga. Os Marúbo cultivam urtigas (*baquise*), arbustos de caules macios, guarnecidos de espinhos finos e flexíveis, e que produzem uma sensação de queimadura ao mais leve toque. A urtiga é usada para tirar a preguiça da criança. No rito da colheita do milho, é aplicada nos braços dos caçadores para lhes tirar o panema. A mãe pode ela mesma aplicar a urtiga na criança, mas não raro pede a outra

pessoa para fazê-lo, nos braços ou nas costas. Acredita-se que a criança recebe assim as qualidades de dedicação ao trabalho da pessoa que aplica o tratamento. Nas viagens, aplicam-se urtigas nas pernas das crianças, para andarem bem. O menino ou menina brigão, chorão ou desobediente é ameaçado ou tratado com o vegetal. Muitas vezes a simples ameaça é o bastante para fazer cessar um choro, uma briga.

Aliás, o ato de ameaçar ou assustar crianças constitui não só repressão, mas às vezes até diversão dos adultos. Volta e meia éramos apontados aos pequeninos como elementos ameaçadores; o abrir e fechar de nosso guarda-chuva foi uma vez utilizado por um velho para fazer medo às crianças de sua maloca.

Numa outra ocasião a caveira de um boi sobre a porta de uma maloca foi apontada a crianças, para assustá-las. De outra feita vimos os maiores rirem do medo de uma criança diante de um pagaio. Existe mesmo uma máscara (*srani*, o velho), que é usada pelos rapazes para assustar crianças. Embora tenhamos visto uma, nunca presenciamos seu uso. Sua cabeça era de cabaça; seus dentes, de casco de tatu; seu vestido, de trapos (poderiam ser também de entrecasca). Foi-nos dito que podia ser usada para espantar meninos, quando vagabundeiam pela mata, os quais, diante dela, choram e correm. Na realização do rito da colheita do milho, a palha de jarina destinada à confecção de pamonhas pelas mulheres foi trazida por um grupo de homens sob a forma de bonecos (homem, cabeça de pato, macaco, espingarda, cesta); disseram-nos que era para fazer medo a meninos desobedientes e preguiçosos.

Os Marubo dependem muito de instrumentos cortantes na sua vida diária, usados nas caçadas, pescarias, coleta, agricultura, cozinha, confecção de artefatos, e desde cedo aprendem a usá-los. Assim,

os adultos não se abalam quando vêem uma criança muito pequena a brincar com uma faca afiada. É muito comum ver crianças de uns três anos de idade com facas na mão. E os acidentes, ainda que ocorram, não são tão freqüentes como seria de se esperar.

Por volta dos três anos de idade, o menino passa por um tratamento para ser bom trabalhador: deve por suas mãos sobre a fumaça produzida pela queima de raspas, obtidas com uma mandíbula de porco-queixada, de taboca, cipó-títica, tronco de pupunheira e de outras madeiras. A aplicação de cada vegetal se faz em separado. Sem dúvida se trata de vegetais que constituem matéria-prima de uso muito freqüente pelos homens Marubo.

Por sua vez, a menina também recebe um outro tratamento, com a mesma finalidade: uma mulher lhe bate nos ombros e nas palmas das mãos com um rolo de massa de cerâmica pronto para moldagem, tendo-lhe antes tratado os braços com urtiga. A própria menina produz um colar de contas de caramujo, para ser trabalhadora. Por sua vez, é comum entre os meninos o uso de colares de dentes de macaco-preto, mas só uma informação diz que sua finalidade é de lhe propiciar no futuro boas caçadas de macacos; também não estamos seguros se o seu uso se limita ao sexo masculino.

Não raro, ao cair da tarde, um homem canta dentro da maloca, sentado em sua rede, para seus filhos ou outras crianças escutarem. Como esse cântico normalmente é um mito, as crianças assim começam a aprender sobre as origens, cosmologia e tradições do grupo. Durante os ritos, os mitos são cantados como se fossem ladainhas: cada frase entoada pelo cantor é repetida por todos os presentes. As crianças também escutam os cânticos do *xamã* (*romeya*), durante sessões noturnas, dentro da maloca, desde as 11 horas da noite até às 4 da ma-

nhã (os preparativos, com rapé e aiuasca, começam às 7 da noite), quando seres sobre-humanos cantam através de sua boca; e também os cânticos dos *quêchĩtxo* sobre doentes, durante noites inteiras, às vezes continuando pelo dia claro, em que a origem da doença, seu combate com os espíritos invocados dentro do corpo do enfermo, são narrados. Tudo isso inicia as crianças no aprendizado das crenças religiosas e mágicas. É ainda com cânticos especialmente destinados a crianças que estas começam a aprender sobre as relações de parentesco, pelo menos os termos.

Enquanto é pequena, a criança acompanha as mulheres em seus banhos de igarapé, quando também lavam roupas e enchem os potes. A criança brinca na água. Quando o igarapé está cheio, as mulheres nadam com ela na garupa. Nesses brinquedos vai aprendendo, pouco a pouco, a nadar.

A assimilação da cultura tribal pelas crianças se reflete em alguns de seus brinquedos. Com um pequeno tronco, os meninos imitam os homens a carregar o novo trocano para dentro da maloca. Há meninos que entroam, como divertimento, os cânticos do xamã. Há também os que sabem cânticos do *quêchĩtxo*. Ameaçam-se com urtigas. Brincam com pequenos arcos e flechas. As meninas brincam com bananas pacovão ou geminadas como se fossem bonecas; também fazem bonecas de bucha e miniaturas de redes para as mesmas; vimos algumas a brincar com boneca de plástico, enfeitando-a com o adorno que passa pelo septo nasal.

Mais de uma vez presenciamos crianças a fazer cigarros de brinquedos (o cigarro é um elemento introduzido pelos civilizados, ainda pouco difundido entre os Marubo). Brincam com miniaturas de canoa, de avião, feitas em madeira macia; de comidinha; de tocar tambor (co-

mo em festa de civilizado); de zarabatanas de tubo vegetal com projéteis de barro (os Marubo não usam zarabatana, mas parece que na região outros grupos tribais o fazem ou faziam). Há outros brinquedos que, à primeira vista, não têm esse caráter de imitação dos atos dos adultos. Assim, as crianças maiores puxam as menores sobre esteiras ou folhas de palmeira, que deslisam no chão. As crianças brincam com piões feitos com certos frutos (sapoti, tucum), com areia, com lama de barro, com atiradeira, com latas de sardinha, divertem-se na chuva.

Durante essa fase a criança come geralmente com a mãe, em companhia das demais mulheres ou no espaço destinado a sua família elementar. Só mais tarde é que os meninos irão comer junto aos homens adultos.

Nas longas caminhadas, como vimos numa das que fizemos entre o Ituí e o Maronal (afluente do Curuçá), as crianças vão na frente, talvez para que os adultos não as façam caminhar mais depressa do que podem. No percurso a que aludimos, a menor das crianças, um menino de uns cinco anos, quando se mostrava cansado e relutante em caminhar, era animado com promessas de comida ou assustado pela referência a certos espíritos (*yochi*).

#### A segunda metade do período

Por volta dos sete ou oito anos, a criança começa a participar mais intensamente do mundo dos adultos. O menino sai mais vezes com o pai, iniciando-se, pouco a pouco, nas atividades de caça. Nessas saídas deve adquirir uma série de conhecimentos que o pai lhe transmite à medida que se defrontam com as mais diversas situações. Desenvolvendo gradualmente suas habilidades, o menino pode vir a ganhar do pai até uma arma de fogo e mesmo ser tratado com urti-

gas nos braços, como os caçadores adultos, nos ritos que precedem a expedição de caça da festa do milho. O menino passa também a ser uma pessoa com quem se pode contar nas atividades agrícolas, trabalhando na limpeza da roça ao lado dos adultos, sem que se note afastamento de suas tarefas. Já sabe pescar e, não raro, sua contribuição se torna apreciável e bem-vinda nos dias em que os adultos falham ou estão impossibilitados de procurar alimentos de origem animal. Ajuda também no abastecimento de lenha.

A menina se torna uma auxiliar da mãe nas atividades domésticas, cuidando de irmãos menores, ajudando-a a trazer para a maloca produtos da roça (bananas, macaxeira), buscando água no igarapé, e se iniciando nas atividades culinárias, na confecção de ornamento de concha de caramujo, na modelagem de recipientes de cerâmica<sup>4</sup>.

A partir dessa idade os meninos e as meninas, sobretudo os primeiros, são tratados, com uma freqüência que parece aumentar quanto mais crescem, com a "injeção de sapo", para citar o termo que usam os Marubo quando falam portugueses. Na região existe um sapo de cor verde (*cãpo*), cuja espécie não sabemos identificar. A secreção que esse animal produz nas costas é recolhida e espalhada sobre a ponta de uma pequena espátula de madeira. Pode ser assim conservada, com a aparência de uma goma mais ou menos endurecida, durante um ano. Junto com a espátula se guarda um pedaço de cipó-títica dobrado em forma de V, que seca com o tempo. Quando alguém necessita tomar a "injeção de sapo", o aplicador toma o V de cipó-títica e acende as duas pontas, de modo que fiquem em brasa. Juntando-as como as

extremidades de uma pinça, toca com ambas rapidamente a pele do paciente, produzindo uma queimadura sob a forma de dois pequenos círculos, um junto do outro. O próprio paciente retira a pele estufada da queimadura, deixando os dois círculos em carne viva. O aplicador retira então, depois de aquecê-la, um pouco da secreção do sapo da espátula com a ponta de uma faca, que passa sobre a ferida. O paciente imediatamente sente ânsias de vômito e sai correndo para o igarapé, vomitando pelo caminho. Livra-se desse efeito, tomando um banho. A "injeção de sapo" serve para tirar a preguiça e o panema. Deve ser aplicada por um velho trabalhador. Os meninos a recebem mais freqüentemente no ventre e no peito; em alguns deles se vêem fileiras de queimaduras feitas em ocasiões diversas. Os adultos a tomam mais freqüentemente nos braços. Nas primeiras vezes em que um menino experimenta esse remédio, normalmente não consegue correr até o igarapé, sendo então lavado pela mãe, junto à maloca, com potes d'água.

Os meninos maiores já fazem suas refeições com os homens adultos. Quem penetra numa maloca Marubo pela porta principal passa logo em seguida entre dois longos bancos, vendo, atrás de um deles, o trocano. É nesses bancos que os homens fazem suas refeições, geralmente duas por dia, uma antes de saírem para o trabalho (na roça, em caçadas, em percarias) e outra ao voltarem. Cada homem vai buscar junto a sua mulher ou a suas mulheres os recipientes de cerâmica (ou, cada vez mais, esmaltados ou de plástico) com alimentos preparados e os põem no chão entre os dois bancos. Afentados, comem. Os meninos maiores comem com eles e também conversam. Nessas refeições coletivas, os comensais se servem indistintamente dos recipientes colocados diante deles, mas cada um tem de tomar cuidado para não comer carne de animal abatido por ele próprio. Os meninos e os jovens, além dessa pre-

4 - Detalhes a respeito da confecção da cerâmica poderão ser encontrados em "Cerâmica Marubo", de Delvaír Montagner Mellati. Em *Cultura*, nº 25. Brasília, MEC, 1977. p. 70-77.

caução, devem também evitar a carne de animais que lhes são considerados nocivos, como o jaboti, o mutum, o jacu, o cujubim, o nhambu. As mulheres e as meninas, por sua vez, também fazem suas refeições coletivas, sentadas em esteiras, em círculo, no pátio interno da maloca.

Mesmo nesse período final da infância, os laços mais fortes de um menino ou menina são com seus pais e irmãos. Se um menino se desloca de uma maloca para outra, a passeio — o que é comum entre os Marubo, tanto para adultos como crianças — levado por um parente seu, ele não se sentirá à vontade se não estiver acompanhado de outro membro de sua família elementar. Pudemos observar um menino passando dias numa maloca estranha que modificou completamente seu comportamento com a chegada de um irmão.

#### Transição para a idade adulta

Não há uma passagem imediata da infância para a idade adulta, ou seja, entre o *baque* (menino, menina) e o *berone* (rapaz) ou a *canibena* (moça). Há, no entanto, algumas mudanças formais que anunciam o novo estágio. Uma delas é o abandono do nome pessoal usado na infância. O indivíduo, ao chegar à puberdade, passa a ser chamado por tecnonímia, ou seja, "pai de fulano" ou "mãe de sicrano", mesmo antes de ter filhos. Não sabemos ainda dizer se a tecnonímia esconde um novo nome pessoal que substitui o da infância.

No passado, um outro sinal dessa transição era a aplicação da tatuagem fácil, uma linha, com tracinhos transversais, de uma orelha a outra, passando sobre as bochechas e acima do lábio superior, onde se bifurcava. Hoje essa tatuagem só é notada no rosto das pessoas mais velhas. Faziam-na furando a pele com um molho de espinhos de pupunheira até sangrar e passando em cima uma mistu-

ra de fuligem de uma resina com caucho, acrescida de outros vegetais como a sororoca.

Também no passado havia outras marcas que eram aplicadas nesse período, como os furinhos nas abas externas das narinas das moças, onde se encaostavam pequeninos bastões de concha de caramujo (*nobo*). Por outro lado, o rapaz só por volta dos vinte anos é que tinha seus lábios superiores furados, junto aos cantos, onde se punham talos de babaçu.

De qualquer modo, quando deixam de ser considerados *baque* (menino, menina), não se pode dizer que os jovens dominem todos os conhecimentos e técnicas dos adultos. Os rapazes, por exemplo, ainda não tomam aiasca e rapé, o que só farão por volta dos vinte e cinco anos, quando, na maioria dos casos, já estão casados e têm filhos. Eles apenas servem a aiasca numa pequenina cuia aos homens adultos e sopram nas narinas destes o rapé, através de longos tubos, nas sessões xamanísticas ou nos preparativos para se entoarem os cânticos curativos.

Também não sabemos dizer exatamente qual o momento em que uma mulher é considerada apta como ceramista, como cozinheira, como pintora (de corpo), ou quando um rapaz está capacitado para fazer flechas (aliás, talvez nem mais o aprendam), cestos. Parece que são técnicas que se aprendem pouco a pouco e onde uns se destacam mais do que os outros. Como não há um aprendizado formal, é difícil de ser observado. Aliás, o único aprendizado formal entre os Marubo, e enfrentado por muito poucos, é o de xamã.

Enfim, ainda que neste artigo nos tenhamos detido sobretudo em operações de caráter mágico, que não produzem na realidade os efeitos procurados, nem por isso elas deixam de ser importantes, uma

vez que sua aplicação é acompanhada de atitudes, cuidados, comentários, que constituem veículos de transmissão de valores da cultura Marúbo, de modo que

cada indivíduo chega à idade adulta já tendo incorporado pelo menos dois deles: o cuidado com a saúde e o amor ao trabalho.

# DOCUMENTAÇÃO

---

LEILA L. S. DE OLIVEIRA  
INSTITUTO DE ECONOMIA  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

1985

... a documentação é um instrumento de trabalho que possibilita a organização de arquivos e a preservação da memória institucional.

... a documentação é um instrumento de trabalho que possibilita a organização de arquivos e a preservação da memória institucional.

... a documentação é um instrumento de trabalho que possibilita a organização de arquivos e a preservação da memória institucional.

... a documentação é um instrumento de trabalho que possibilita a organização de arquivos e a preservação da memória institucional.

... a documentação é um instrumento de trabalho que possibilita a organização de arquivos e a preservação da memória institucional.

... a documentação é um instrumento de trabalho que possibilita a organização de arquivos e a preservação da memória institucional.

... a documentação é um instrumento de trabalho que possibilita a organização de arquivos e a preservação da memória institucional.

## CAUSAS E OBJETIVOS DO ANO INTERNACIONAL DA CRIANÇA

305

*A resolução instituindo o Ano Internacional da Criança foi aprovada na 106ª reunião plenária da Assembléia Geral das Nações Unidas, realizada em 21 de dezembro de 1976, e tem o seguinte texto:*

A Assembléia Geral,

Considerando o relatório do Secretário-Geral acerca das medidas e maneira de se assegurarem a preparação, o apoio e o financiamento adequados ao Ano Internacional da Criança, a decisão do Conselho Econômico e Social número 178 (LXI) de 5 de agosto de 1976 sobre o Ano Internacional da Criança e o relatório adicional do Secretário-Geral, elaborado à luz das discussões no Conselho Econômico e Social.

Reconhecendo a importância fundamental, em todos os países, tanto em desenvolvimento quanto industrializados, de programas que beneficiem a infância, não apenas em si, mas também como parte de esforços mais amplos para que se acelere o progresso econômico e social.

Lembrando neste contexto, suas resoluções 2626 (XXV), de 24 de outubro de 1970, a qual contém a Estratégia de De-

envolvimento Internacional para o 2º Decênio de Desenvolvimento das Nações Unidas, 3201 (S – VI) e 3202, de 1 de maio de 1974, contendo a Declaração e Programa de Ação para o Estabelecimento de uma Nova Ordem Econômica Internacional e 3362 (S – VII), de 16 de setembro de 1975, sobre o desenvolvimento e a cooperação econômica internacionais.

Profundamente preocupada com o fato de que, apesar de todos os esforços, um número muito grande de crianças, especialmente nos países em desenvolvimento, estão subnutridas, não têm acesso a adequados serviços de saúde, carecem da preparação educacional básica para o seu futuro e são privadas das condições elementares mais necessárias à vida.

Convencida de que um ano internacional da criança poderá servir para estimular todos os países a reverem seus programas para a promoção do bem estar da infância e a mobilizarem o apoio necessário aos programas de ação locais e nacionais, segundo as condições, necessidades e prioridade de cada país. Afirmando que o conceito de serviços básicos para a infância é um componente vital do desenvolvimento social e econô-



mico e, de que esse conceito deverá ser apoiado e implementado mediante os esforços integrantes das comunidades nacionais e internacionais.

Tendo em vista que o ano de 1979 assinalará o vigésimo aniversário da Declaração dos Direitos da Criança e poderá constituir uma oportunidade para promover a operacionalização do seu conteúdo.

Consciente de que, para que o ano internacional se efetive, serão requeridos preparação adequada e vasto apoio governamental, de organizações privadas e do público.

Acreditando que os custos administrativos do ano devam restringir-se ao mínimo necessário.

Considerando a afirmação feita pelo Diretor Executivo do Fundo das Nações Unidas para a Infância na sexagésima reunião do Segundo Comitê.

1. Proclama o ano de 1979 o Ano Internacional da Criança.

2. Decide que o Ano Internacional da Criança deverá ter os seguintes objetivos gerais: (a) promover meios para um vasto trabalho em favor da criança e para crescimento da consciência, da parte de líderes e do público, das necessidades especiais da criança; (b) promover o reconhecimento do fato de que os programas para a infância devem ser uma parte integral dos planos de desenvolvimento econômico e social, e que sejam, a longo e curto prazo, atividades permanentes, a nível nacional e internacional, que beneficiem a infância.

3. Concita os Governos a ampliarem seus esforços, a nível comunitário e nacional, para realizarem melhorias duradouras no bem-estar de suas crianças, com especial atenção aos grupos mais vulneráveis e especialmente deficientes.

4. Conclama os organismos e organizações adequados do Sistema das Nações Unidas a contribuírem para a preparação e a implementação dos objetivos do Ano Internacional da Criança.

5. Designa o Fundo das Nações Unidas para a Infância como organização líder do Sistema das Nações Unidas responsável pela coordenação das atividades do Ano Internacional da Criança e seu Diretor Executivo responsável por esta coordenação.

6. Convida as organizações privadas e o público a participarem ativamente do Ano Internacional da Criança e a coordenarem os seus programas relativos a esse Ano, de forma mais completa possível, especialmente a nível nacional.

7. Solicita aos Governos que concedam contribuições ou que assumam compromissos, para o Ano Internacional da Criança, através do Fundo das Nações Unidas para a Infância, a fim, de assegurar o funcionamento adequado das atividades de preparação e complementação desse Ano.

8. Espera que os Governos, as organizações privadas e o público, generosamente, por meio de donativos, contribuam para a consecução dos objetivos do Ano Internacional da Criança, através do Fundo das Nações Unidas para a Infância e demais canais de auxílio externo, de modo a aumentar substancialmente os recursos disponíveis para os serviços em favor da Infância.

9. Solicita ao Diretor Executivo do Fundo das Nações Unidas para a Infância que apresente um relatório a respeito dos progressos realizados em relação aos preparativos para o Ano Internacional da Criança, incluindo o financiamento e o nível das contribuições assentados na vigésima-segunda sessão da assembleia Geral, por intermédio da sexagésima terceira sessão do Conselho Econômico e Social.

## MENINO DA BAHIA GANHA NA UNESCO

---

307

Salvador — Um mundo de paz povoado de gente feliz e com aeronaves que cortam o céu, mas não poluem o ar, foi a imagem do ano 2000 criada por George Antônio Miguez Dias, de 11 anos, estudante da 5ª série do primeiro grau do Colégio Nossa Senhora da Salette, em Salvador. Seu desenho ganhou o Concurso Mundial de Desenho Infantil, patrocinado pela UNESCO, em comemoração ao Ano Internacional da Criança.

O trabalho de George Antônio concorreu com outros 4.175 desenhos de crianças de todo o mundo e teve o título *Como viverei no Ano 2000*, que foi o te-

ma do concurso. Os trabalhos premiados pela UNESCO serão expostos na França.

O dinheiro, segundo George Antônio, é a principal razão das guerras e das angústias do homem. Revistas de quadrinhos, de ficção científica e música de discoteca são as diversões de George Antônio, que imagina para o ano 2000 um retorno ao primitivo. "O dinheiro não existirá no mundo e será substituído pela troca de mercadorias. O mundo será de paz, porque ninguém vai precisar ter dinheiro", observa ele. (Do "Jornal do Brasil", Rio, 7 de maio de 1979).

Para o presente número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, dedicado à reflexão sobre a criança brasileira, como forma de participação do INEP nas comemorações do Ano Internacional da Criança, a Coordenadoria de Pesquisas deste Instituto reuniu informes dos projetos concluídos e em desenvolvimento mais diretamente relacionados ao tema, tendo em vista oferecer aos usuários (administradores, educadores e pesquisadores) dados de conhecimento relativos aos problemas submetidos à investigação.

Acredita-se que a partir dessas informações se desenvolva maior intercâmbio com entidades e pessoas interessadas nos temas tratados nessas pesquisas.

#### Pesquisas Concluídas

*Título: A Percepção da Cidade pelas Crianças*

*Entidade: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara*

*Endereço: Rodovia Araraquara — Jaú, Km 1 — Campus Universitário — São Paulo.*

*Coordenador: Antonio M. Battro*

*Período de realização: 16.06.77 a 11.07.78.*

**OBJETIVOS:** Estudar os elementos pertencentes aos meios urbanos ou características dos mesmos, que interferem no nível de percepção da qualidade daqueles meios e, a partir daí, estabelecer uma definição da qualidade.

**SÍNTESE:** O estudo procura investigar alguns aspectos da construção da imagem mental da cidade de Araraquara, em 63 crianças de 7 a 14 anos de idade, residentes em três áreas urbanas escolhidas como particulares de estudo. As três áreas, duas centrais e uma periférica, foram analisadas, independentemente, por uma equipe interdisciplinar, composta de psicólogos, pedagogos, arquitetos e um geógrafo. Neste trabalho utilizou-se o guia de pesquisa proposto por Linch Banerjee, com uma visão modificada e adaptada para criança. Os experimentos de representação de um espaço urbano, em modelos reduzidos, foram realizados através do uso de entrevistas e tarefas de construção de maquetes. A pesquisa focaliza o modo pelo qual crianças e adolescentes usam, imaginam e avaliam o seu meio ambiente espacial: como a percepção dos microambientes e suas mudanças afetam a vida das crianças e seu desenvolvimento pessoal. Estuda,

ainda, as características do meio ambiente em seus elementos que afetam o nível de percepção de sua qualidade.

São salientadas as vantagens do uso dos resultados e técnicas mostrados pelo estudo como instrumentos para análise do currículo escolar, especialmente no que se refere ao Núcleo Comum — Áreas: Estudos Sociais e Comunicação e Expressão.

**CONCLUSÕES:** A criança é capaz de construir uma imagem extremamente rica da cidade onde mora. Essa imagem se constrói, progressivamente, de acordo com o desenvolvimento cognitivo de cada sujeito. A representação gráfica através do desenho mostra 4 estágios distintos: na representação bidimensional do espaço urbano a criança passa, gradativamente, de elementos isolados, à organização de seqüências, à organização global do espaço até chegar à escala geográfica. A esquematização desses estágios é um ótimo instrumento para organização e avaliação das atividades docentes, principalmente as que se referem à área de Estudos Sociais. A representação gráfica através da construção de maquetes mostra que a representação espaço-temporal da cidade é dinâmica e formada por um conjunto de pessoas, fatos, acontecimentos, valores pessoais e locais. A qualidade do espaço urbano é uma valorização estética espontânea em todas as idades.

*Título: Literatura consumida pelos alunos do ensino do 1º grau do Rio de Janeiro (ex-Estado da Guanabara).*

*Entidade: INEP — INL/FNLIJ*

*Endereço: Palácio da Cultura — Rua da Imprensa, 16 — Rio de Janeiro/RJ.*

*Coordenador: Nise Pires.*

*Período da realização: 22.01.74*

*a 22.10.76.*

**OBJETIVOS:** Geral — Oferecer *subsídios preliminares para a elaboração ou redefinição da política ao livro infantil e juvenil e possibilitar* melhores condições de *incentivo para a leitura* por crianças e jovens.

Específicos — Identificar a qualidade e espécie de livros lidos por crianças e jovens, *hábitos de leitura e interesse em ler; caracterizar o ambiente doméstico e o escolar no que se refere a incentivo para a leitura; caracterizar as oportunidades de acesso ao livro oferecidas pelas bibliotecas e livrarias.*

**SÍNTESE:** O problema assim se caracterizou: "Quais os comportamentos apresentados pelos alunos do ensino de 1º grau do Estado da Guanabara no que se refere à leitura de obras literárias infantis e juvenis?" A amostra foi randômica, estratificada e proporcional. Compuseram a amostra 675 alunos de 1ª e 2ª séries (1º estrato); 601 de 3ª e 4ª séries (2º estrato); 510 de 5ª e 6ª séries (3º estrato) e 214 de 7ª e 8ª séries (4º estrato), num total de 2000 alunos. A técnica de coleta de dados selecionada foi a de entrevista, tendo sido elaborados cinco tipos de formulários para entrevistas (com o aluno; com o professor do aluno; com o responsável pelo aluno; com o responsável por biblioteca; com o responsável por livraria). Foram levantadas três perguntas, orientadoras do "survey" e duas hipóteses de trabalho. O tratamento estatístico envolveu: análise de distribuição de frequência absolutas e percentuais; cálculos de média e desvio-padrão; correlações simples e múltiplas; regressão linear múltipla para identificação das variáveis do estudo; teste de associação do qui-quadrado ( $\chi^2$ ). As limitações do método, indicadas no próprio relatório da pesquisa, decorrem dos critérios de decisão adotados. Outras alternativas metodológicas poderiam caracterizar: os indicadores relativos às variáveis; a técnica de elaboração das es-

calas; a definição dos níveis referentes a haver, ou não, hábitos de leitura e interesse em ler, incentivo à leitura e oportunidades de acesso a obras literárias infantis e juvenis. Os resultados foram apresentados, bem como sua *discussão* seguindo-se *conclusões e sugestões*, sendo estas devidamente *operacionalizadas* (também com características de sugestões).

**CONCLUSÕES:** Inicialmente, esclarece-se que, calculada a precisão da amostra, os resultados são generalizáveis a todo o alunado do ensino de 1ª grau da Guanabara que estava na rede escolar pública e privada em 1974. Conclui-se que: a) os alunos estavam lendo pouquíssimo, parecendo encontrar-se em estágios de leitura defasados em relação a sua etapa de desenvolvimento cognitivo, sofrendo influência poderosa dos *mass-media*; b) na maioria das famílias não havia ambiente estimulante da leitura; c) nas escolas notou-se a ausência de consenso de diretrizes programáticas com vistas à valorização da leitura; d) as bibliotecas eram em número insuficiente para atender à clientela real e potencial das comunidades em que se localizavam; e) nas livrarias não se notou preocupação com o atendimento à clientela infanto-juvenil para interessá-la na leitura.

*Título: Estudos Cognitivos da Criança*  
*Entidade: UFRS – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Departamento de Psicologia.*

*Endereço: Av. Paulo Gama – Porto Alegre – RS.*

*Coordenador: Antônio M. Battro*

*Período da realização: 13.06.75 a 01.07.77.*

**OBJETIVOS:** Geral – Este projeto tem como objetivo realizar estudos sobre a psicogênese da percepção e do conceito de espaço e ainda investigar como se desenvolvem os processos perceptivos e os cognitivos com relação à superfície de

curvatura constante (positiva ou negativa) e de curvatura variável.

**SÍNTESE:** Procurando atender a objetivos propostos no projeto foram realizados seis estudos em duas etapas. O relatório referente à 1ª etapa, executada em 1975, apresenta a metodologia, o procedimento e resultados alcançados nos seguintes estudos: 1) a psicogênese do conceito da reta projetiva em grandes espaços; 2) as geometrias projetivas visuais na criança e no adulto, em grandes espaços; e 3) estudos genéticos nas cirurgias topológicas elementares. O segundo relatório apresenta estudos realizados na segunda etapa, efetuados no decorrer de 1976 e meados de 1977, e aborda os seguintes temas: 4) Dominância lateral e Conservação de Substância; 5) A psicogênese da responsabilidade ecológica na Criança; e 6) A psicogênese da ilusão de Müller-Lyer em grandes espaços. Com o PRIMEIRO estudo pretendeu-se, a partir de dados de laboratório, prever os processos cognitivos da criança e do adulto no espaço ambiental. Para isto foram interrogadas 30 crianças, na faixa etária dos 4 a 12 anos, obtendo-se resultados semelhantes aos de Piaget. O SEGUNDO estudo pretendeu mostrar que a tendência para uma melhor constância perceptiva aumenta com a idade e que se pode interpretar essa psicogênese utilizando-se projetividades por linhas curvas, obtendo-se então uma família de geometrias intermediárias entre a cônica central (própria da criança) e a paralela (própria do do adulto). Neste sentido foram realizados dois experimentos, participando do primeiro 80 crianças, com idades variando de 5 a 12 anos e 10 adultos, e do segundo, 70 sujeitos que variavam por grupos de idade entre 7 a 12 anos e adultos. O TERCEIRO estudo procurou identificar as condutas espontâneas possíveis com relação a transformações de superfícies que envolvam necessariamente rompimento e/ou criação de vizinhanças através de modelagem de materiais. Foi

realizado com 89 sujeitos, escolares e não escolares da cidade de Porto Alegre, em situação de laboratório. *O QUARTO* estudo teve como objetivo verificar se o desempenho operatório da criança era diferente nos dois hemisférios, e foi realizado num grupo de 90 crianças cujas idades variavam de 4 a 8 anos. *O QUINTO* estudo era voltado para a lógica dos comportamentos sociais e abrangeu campos estudados por Piaget: I) As regras do jogo; II) O realismo moral; e III) A noção de justiça. *O SEXTO* e último estudo voltou-se para os efeitos que a mudança de escala pode introduzir na percepção da ilusão visual de Müller-Lyer. Foi realizado com 40 sujeitos, sendo 30 crianças, dentro da faixa etária de 7 a 12 anos, e 10 adultos.

**CONCLUSÕES:** Estes estudos poderão oferecer valiosos subsídios tanto para a metodologia do ensino de 1º e 2º graus, como para a metodologia do ensino de 3º grau nos cursos de Psicologia, Matemática, Arquitetura, Urbanismo e Ecologia. Trata-se, em parte, de uma abordagem original de alguns experimentos clássicos de Piaget, que devem ser comunicados através de artigos em periódicos.

*Título: Caracterização da Educação Pré-Escolar no Norte e Nordeste do Brasil.*

*Entidade: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais.*

*Endereço: Avenida 17 de Agosto, nº 1287 – Recife-PE.*

*Coordenadores: Fernando de Mello Freyre e Maria Graziela Peregrino.*

*Período de Realização: 19.06.76 a 11.05.78.*

**OBJETIVOS:** A pesquisa desenvolveu-se através de 3 subprojetos. Os principais objetivos referentes às escolas pré-primárias, Estados do Norte e Nordeste do Brasil, foram: SUBPROJETO 1 – conhecer a) número de escolas existentes e

a rede a que pertencem; b) percentagem de alunos de 2 a 6 anos e grau de atendimento nessa faixa etária; c) número de professores e seu grau de especialização. SUBPROJETO 2 – conhecer os currículos e programas desenvolvidos e seu grau de adequação às características biopsíquicas e sociais das crianças na faixa etária de 2 a 6 anos. SUBPROJETO 3 – Principais objetivos referentes às escolas pré-primárias, cidade de Recife: estudar a) o desempenho entre os alunos que, tendo o pré-primário, o iniciaram em idades diferentes; b) o desempenho de alunos que fizeram o pré-primário com distinta duração; c) as diferenças antes citadas, controlando a classe social de origem do aluno.

**SÍNTESE:** O SUBPROJETO 1 teve o título de "Aspectos demográficos e educacionais da educação pré-escolar no Norte e Nordeste do Brasil", com 394 p. Esse subprojeto testou hipóteses referentes à localização das escolas pré-primárias, corpo docente, tipo de rede de ensino e percentual de atendimento escolar, apresentando ainda, detalhada caracterização quantitativa das escolas e da clientela escolar, no Norte e Nordeste do Brasil. O projeto desenvolveu-se sob a forma de censo, não havendo o levantamento da amostra. A pesquisa trabalhou com os dados levantados mediante questionário elaborado pelo IBGE e aplicado em 1975 por meio de suas Delegacias Regionais. O SUBPROJETO 2 teve o título de "Currículos e Programas das classes pré-escolares no Norte e Nordeste do Brasil", com 170 p. Esse subprojeto testou hipóteses referentes ao processo de alfabetização, e aos currículos e programas do pré-1º Grau. O objetivo do projeto foi conhecer, em escolas localizadas nas capitais dos Estados e Territórios do Norte e Nordeste do Brasil, os currículos e programas que estavam sendo desenvolvidos e seu grau de adequação às características biopsíquicas e sociais das crianças, na faixa etária de 2 a 6 anos. O SUBPROJETO 3

teve o título de "Pré-1º Grau – desempenho escolar e classes sociais", com 288 p. Esse projeto visou estudar o desempenho de alunos de pré-1º Grau, segundo o tempo de duração desse pré-1º Grau, controlando ainda a classe social de origem. Para o estudo da classe social foi empregada a Escala de Hierarquia de Prestígio das Ocupações de Bertram Hutchinson. A metodologia empregada foi a de estudo de caso, abrangendo três escolas da cidade de Recife, sendo que a técnica empregada foi a da entrevista.

**CONCLUSÕES:** Destacam-se no SUBPROJETO 1 estas conclusões: a) as unidades pré-escolares da região Norte situam-se principalmente nas capitais, o que não ocorre na região Nordeste; b) mais de 80% da população de pré-escolares não recebe atendimento específico; c) na população pré-escolar matriculada prevalece a faixa etária de 5 a 6 anos, sem haver expressivas definições quanto ao sexo. No SUBPROJETO 2, realçam estas conclusões: a) por parte das Secretarias de Educação há desconhecimento e carência de controle em relação às classes pré-escolares; b) a maioria das escolas pré-escolares eram particulares, mas havia um crescente aumento de escolas públicas; c) poucas possuíam um documento orientador das atividades a serem desenvolvidas e, por vezes, havia esse documento, mas não era utilizado. No SUBPROJETO 3, destacam-se estas conclusões: a) as condições sócio-econômicas interferem no desempenho; b) a idade de ingresso e anos de permanência no pré-escolar são fatores que interferem no desempenho, porém moderadamente nas classes A e B; c) o fato da mãe ser dona de casa não interfere no desempenho do filho.

*Título: Complementação da Bibliografia Analítica dos Livros Infantis e Juvenis Editados no Brasil de 1965/74 e sua suplementação de janeiro de 1975 a dezembro de 1976.*

*Entidade: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.*

*Endereço: Rua da Imprensa, 16 – 10º andar – s/1014 – Rio de Janeiro – RJ.*

*Coordenador: Laura Constância de Austregésilo de Athayde Sandroni*

*Período de Realização: 01.09.77 a 13.09.78.*

**OBJETIVOS:** Objetivos Gerais: a) Realizar o diagnóstico claro e objetivo da situação do livro infantil e juvenil de conteúdo não didático, no Brasil. b) Contribuir para o aprimoramento da literatura infanto-juvenil brasileira. c) Fornecer dados e sugestões para medidas de ação. Objetivos específicos: a) Suplementar análise crítica anteriormente elaborada. b) Suplementar a bibliografia de referência sobre literatura infantil e juvenil em português, francês, inglês, espanhol e alemão. c) Oferecer subsídios para estudos sobre o ciclo de vida dos livros publicados e avaliação indireta das preferências (ou imposições) do mercado consumidor. d) Estabelecer gráficos das obras traduzidas e daquelas produzidas no País.

**SÍNTESE:** Justificou o projeto a necessidade de analisar 300 títulos de livros infantis e juvenis editados no Brasil entre 1965 e 1974 e cerca de 200 títulos editados em 1975 a 1976, não incluídos na Bibliografia Analítica editada pelo INL e financiada pelo INEP. O levantamento dessas fontes se processou por meio de carta a 43 editores que atuam na área da literatura infanto-juvenil, de dados obtidos junto aos órgãos de classe (Sindicato Nacional de Editores de Livros e Câmara Brasileira do Livro), além de consulta ao Instituto Nacional do Livro e à Biblioteca Nacional. Em seguida efetuou-se a análise dos livros, a cargo de 15 leitores, aplicando-se a ficha de avaliação adotada no levantamento anterior, que contém itens relativos ao conteúdo do texto (resumo, jul-

gamento de valor, linguagem), bem como a espectos editoriais (tipo de letra e ilustração).

**CONCLUSÕES:** Embora não tenham sido inferidas conclusões, resultou do projeto um volume de Bibliografia Analítica de Literatura Infantil e Juvenil, publicada no Brasil com esta distribuição de títulos: 115 títulos: correspondentes ao período 1965/74 (complementação da Bibliografia anterior) e 285 relativos ao período 1975/76. Além disso foram levantadas 53 obras de referência (não analisadas).

*Título: Estudo da Associação entre Nível de Compreensão de Conteúdos Programáticos e Etapas do Desenvolvimento Psicológico da Criança.*

*Entidade: Instituto Metodista Isabela Hendrix.*

*Endereço: Rua da Bahia, 2020 — Belo Horizonte-MG.*

*Coordenador: Laura Cansado Ribeiro*

*Período de realização: 01.05.75 a 31.01.76.*

**OBJETIVOS:** O objetivo deste estudo é avaliar, qualitativamente, as primeiras unidades do ensino de 1º grau, à luz da teoria Piagetiana, a fim de sugerir passos necessários à compreensão dos tópicos do programa.

Busca-se também verificar a existência de associação entre presença de reversibilidade de pensamento no início do 1º ano escolar e o grau de compreensão de tópicos do programa de ensino, além de determinar o número de crianças que apresentam reversibilidade de pensamento, após três meses de atividades escolares.

**SÍNTESE:** Após situar as diversas etapas do desenvolvimento cognitivo da criança, o relatório se detém numa análise acerca da teoria de Piaget, no que se

refere às estruturas do pensamento lógico.

Nesta análise estudam-se fundamentalmente as estruturas que caracterizam as fronteiras entre a idade pré-operatória e a idade operatória. Assim os conceitos de "Conservação" e "Reversibilidade" são largamente discutidos, tendo em vista não só atender objetivos propostos na pesquisa, mas também buscar indicadores que permitam selecionar itens do programa oficial de ensino, do Estado de Minas Gerais, passíveis de serem analisados, segundo a teoria Piagetiana.

Para o estudo da correlação existente entre presença de conservação e reversibilidade na compreensão de conteúdos programáticos, utilizou-se dois grupos de alunos contendo cada um 24 crianças. Estes alunos iniciavam seus estudos na 1ª série do 1º grau em seis diferentes escolas estaduais, previamente sorteadas entre aquelas pertencentes à rede oficial de Belo Horizonte. Em cada escola, após a aplicação do teste sobre conservação de quantidades contínuas foram selecionados oito alunos, sendo que em quatro se verificava a presença do conceito de conservação e reversibilidade não ocorrendo o mesmo com os demais.

Este teste teve como finalidade identificar a presença destas variáveis (conservação, reversibilidade) para a composição do grupo de controle e do grupo experimental.

Decorridos seis meses procedeu-se à aplicação, nestes grupos, do teste de compreensão de conteúdos. Os resultados obtidos permitiram, após análise estatística, um estudo da Associação entre Nível de Compreensão de Conteúdos Programáticos e Etapas do Desenvolvimento Psicológico da Criança.

**CONCLUSÕES:** Os documentos envolvidos neste estudo, após análise criterio-



sa, proporcionaram "considerações sobre a adequabilidade dos itens selecionados do ponto de vista das estruturas intelectivas necessárias a sua compreensão".

Constatou-se a associação entre Nível de compreensão de Conteúdos Programáticos e presença dos princípios de Conservação e Reversibilidade.

O reduzido número de elementos da amostra e a inexistência de um teste que permitisse identificar sua significância aconselham uma certa precaução na inferência dos resultados obtidos.

*Título: Introdução de Estímulos Reforçadores para o Desenvolvimento da Linguagem nas Escolas de 1º Grau de Curitiba.*

*Entidade: Universidade Federal do Paraná.*

*Endereço: Rua General Carneiro, 460 – Curitiba – PR.*

*Coordenador: Drª Zélia Milléo Pavão*

*Período de realização: 13.06.77 a 31.12.77.*

**OBJETIVOS:** Identificar a influência do ambiente físico sobre o quadro de referência que a criança apresenta para se comunicar na escola. Identificar o nível sócio-econômico como fator para o acervo do vocabulário dos alunos.

Avaliar a introdução de estímulos reforçadores, como fator relevante para transformar a linguagem em veículo do pensamento.

**SÍNTESE:** O estudo caracteriza-se como uma investigação experimental, apoiada em dois grupos – experimental e de controle – formados por alunos iniciantes de uma escola oficial de Curitiba sorteada entre as que, em 1976, apresentaram maior índice de reprovação, e um segundo grupo de controle composto

por alunos do Colégio de Aplicação e que já haviam cursado o pré-primário.

A pesquisa procurou investigar a realidade sócio-econômica e o meio ambiente em que a criança vive e o desempenho, em sala de aula, do professor e de alunos provindos de meio sócio-econômico precário.

A metodologia utilizada desenvolveu-se em função dos objetivos.

Os dados coletados através de dois formulários aplicados aos pais de alunos e professores, depois de diagnosticados, subsidiaram a construção de 4 (quatro) módulos instrucionais, contendo estímulos reforçadores de linguagem, cuja finalidade era atender deficiências de alunos carenciados, nas áreas de comunicação e expressão.

A construção dos módulos baseou-se, além da experiência de especialistas em magistério, em atividades propostas por Streckland "The language arts in the Elementary School" e sua composição abrange: linguagem, conhecimentos gerais, conceitos básicos e educação artística.

**CONCLUSÕES:** As conclusões do estudo evidenciam que qualquer condição capaz de permitir maior êxito na personalização da aprendizagem deve caracterizar-se pela maior riqueza de estímulos e de oportunidades simultâneas para todos os alunos, variáveis que dependem muito da sensibilidade e do nível de competência dos professores que atuam nas 1ªs séries do 1º Grau.

Ficou evidenciado que as deficiências apresentadas por crianças de nível sócio-econômico precário, quanto à comunicação e expressão, podem ser causadas pela ausência de estímulos adequados à sua compreensão. Daí a relevância da aplicação dos módulos

Do ponto de vista pedagógico, a equipe da pesquisa aponta, como solução viável, duas opções para os currículos:

a) o currículo regular e sistemático, que se desenvolve nas 1ªs séries e b) o currículo de intervenção, que permitirá atender a diferenças individuais, proporcionando às crianças de ambientes desfavorecidos os estímulos de que necessitam para desenvolver suas potencialidades naturais paralelamente à sua entrada oficial na escola.

*Título: Estudo sobre a Relação entre a Solicitação do Meio e a Formação da Estrutura Lógica do Comportamento da Criança.*

*Entidade: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (Faculdade de Educação).*

*Endereço: Cidade Universitária – Barão Geraldo – Campinas – SP.*

*Coordenador: Orly Zucatto Mantovani de Assis.*

*Período de realização: 02.07.74 a 21.06.77.*

**OBJETIVOS:** Submeter ao teste empírico uma modalidade de Educação Pré-Escolar, onde os estímulos do meio funcionam como agentes de aceleração no processo de construção das estruturas lógicas elementares (conservação, classificação e seriação), propostas por Piaget.

**SÍNTESE:** Trata-se de pesquisa experimental onde o universo foi dividido em populações independentes, sendo retiradas, respectivamente, 388 crianças de 05 a 06 anos de idade, na população A e 324 crianças de 07 a 09 anos, na população B. O total dos sujeitos foi subdividido aleatoriamente em dois grupos: Grupo Experimental (GE) e Grupo Controle (GC). A pesquisa adotou como "design" as seguintes fases: Pré-teste, Tratamento (solicitação do meio) e Pós-teste. Após a aplicação do Pré-teste, as crianças do GE foram submetidas ao tratamento de estimulação do meio. Ao fi-

nal dos anos de 1974 e 1975, os sujeitos do GE e do GC foram submetidos ao Pós-teste para avaliar o efeito da variável estudada, pois enquanto o GE se submetia ao processo de solicitação do meio, os sujeitos do GC foram submetidos aos procedimentos didático-pedagógicos rotineiros.

As hipóteses questionam, basicamente, a passagem do estágio pré-operatório a operatório concreto, em crianças com a idade média correspondente a crianças de países mais adiantados. Além disso, estudam, em termos proporcionais, a influência das variáveis Idade e Nível Sócio-Econômico em crianças que atingiram o estágio operatório – concreto, ou que estejam em atraso nesse atingimento. Daí a necessidade da divisão do Universo em 02 populações, já que, na população A, o efeito da variável experimental foi testado e na população B testou-se a hipótese de 01 ano e meio a 02 anos de atraso na idade cronológica média, em que o estágio operatório concreto é atingido pelas crianças de Campinas. A análise estatística do efeito da Variável Independente "solicitação do meio" foi feita pela comparação dos resultados do GE e GC. As outras variáveis foram analisadas através do Qui-quadrado corrigido e do teste de Duas Proporções para Populações Independentes.

**CONCLUSÕES:** Chegou-se à conclusão de que existe de fato um atraso no desenvolvimento mental das crianças de Campinas; que a falta de estimulação ambiental adequada é o fator responsável fundamentalmente por esse atraso e que este pode ser superado, adotando-se como uma das formas, o processo de solicitação do meio. A Educação Pré-Escolar deve visar, antes e sobretudo, ao desenvolvimento intelectual, social e emocional das crianças e não apenas à aquisição de habilidades necessárias para a aprendizagem da Leitura e da Escrita.

O educador deve deixar de ser aquele que ensina para ser aquele que cria situações estimuladoras e adequadas para que a criança descubra, ela própria, o conhecimento. Professor e aluno devem ser criativos, criadores, a partir de suas ações e das estimulações.

Pesquisas em desenvolvimento:

*Título: O léxico das crianças em idade de alfabetização da área do Grande Rio e suas implicações no processo ensino X aprendizagem.*

*Entidade: Universidade Gama Filho  
Endereço: Rua Manoel Vitorino, 625 –  
Piedade – RJ.*

*Coordenador: Sebastião Josué Votre  
Início: 24.02.78.*

**OBJETIVOS:** Depreender a correlação existente entre grau do domínio do léxico e desempenho nas atividades de aprendizagem, especialmente da lín-

gua materna. Propor alternativas para otimização do processo de ensino, em função das características do léxico da clientela.

*Título: Análise dos temas e dos modelos culturais veiculados por livros infanto-juvenis brasileiros (3ª Etapa).*

*Entidade: Fundação Carlos Chagas/Departamento de Pesquisas Educacionais.*

*Endereço: Av. Prof. Francisco Morato, 1565 – 05513 – São Paulo-SP.*

*Coordenador: Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg.*

*Início: 17.10.77.*

**OBJETIVOS:** Identificar os temas mais freqüentemente tratados em livros de lazer para crianças e adolescentes, caracterizar os personagens representados e em que contextos são descritos, que comportamentos emitem e quais as repercussões de suas ações sobre si mesmos e sobre o meio ambiente.

## SEMINÁRIOS DE COORDENADORES DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

---

319

Nos meses de junho e julho, o INEP realizou vários Encontros Internos de Pesquisadores, com a finalidade de verificar o andamento das pesquisas pelo Instituto, debater as dificuldades encontradas na sua elaboração, detectar necessidades de reformulação e, sobretudo, proporcionar aos coordenadores dos projetos, oportunidade para intercâmbio de experiências. Os Encontros Internos de Pesquisadores são preparatórios dos Seminários de maior amplitude que terão lugar nos meses de setembro, outubro e novembro, sob patrocínio do INEP.

Abrangem os Encontros em apreço as áreas de Educação Matemática, Educação Não-Urbana, Administração Escolar e Planejamento, Filosofia da Educação Brasileira e outros. Ao Primeiro Encontro, coordenado pela Professora Lúcia Marques Pinheiro, compareceram os Professores Maria Laura Mousinho Leite Lopes, Kleber Cruz Marques e Nilce Azevedo Cardoso Soave, coordenadores de projetos em desenvolvimento nos Estados do Rio de Janeiro, da Paraíba e do Rio Grande do Sul.

O segundo Encontro, realizado dos dias 26 e 27 de junho, abrangeu as áreas

de Ciências Sociais, Administração e Planejamento, Orientação Educacional e Educacional Profissional, e Educação Não-Urbana. Os trabalhos estavam em desenvolvimento quando encerramos a presente edição da RBEP e deles participavam, além dos técnicos do INEP, 22 coordenadores de pesquisas e representantes de entidades educacionais dos Estados.

São os seguintes os Seminários de maior significação e amplitude, programados pelo INEP:

1. Seminário de Coordenadores de Pesquisas Educacionais da Região Centro-Oeste no Ensino de 1º Grau.  
Período previsto: agosto.
2. Seminário de Coordenadores de Pesquisas na Área do Ensino de 1º Grau, em nível nacional, com Secretários de Educação.  
Período previsto: setembro.
3. Seminário sobre Metodologia para Avaliação da Pesquisa Educacional.  
Período previsto: outubro.

Integrados na série "Formação de Recursos Humanos para a Educação", o INEP acaba de lançar quatro pesquisas reunidas em livro. Financiadas e avaliadas pelo INEP em convênio com as Universidades Federais do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e do Ceará, os trabalhos em causa foram solicitados pela CEAE — Comissão de Ensino da Área de Educação.

Antes do lançamento em livro das citadas pesquisas, o INEP, objetivando dar maior divulgação ao empreendimento, publicou resumos desses trabalhos no número 142 da REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, o que veio constituir interessante iniciativa editorial.

São as seguintes as pesquisas que acabam de ser lançados em livro pelo INEP na série "Formação de Recursos Humanos para a Educação:

Vol. 1 — Grau de adaptação dos cursos de licenciatura às exigências da Lei nº 5692/71 (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro — Equipe Técnica do INEP).

Vol. 2 — Investigação sobre a metodologia e a prática de ensino desenvolvidas para a formação de docentes do ensino de 1º e 2º graus (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul — Equipe Técnica do INEP).

Vol. 3 — Interação entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático-pedagógica (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais — Equipe Técnica do INEP).

Vol. 4 — Integração das agências formadoras do pessoal docente e não-docente de 1º e 2º graus com o sistema que os absorve (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará — Equipe Técnica do INEP).

A Seção de Publicações do INEP atende pedidos da coleção completa, ao preço de Cr\$ 600,00 (seiscentos cruzeiros) e de exemplares avulsos ao preço de Cr\$ 150,00 (cento e cinquenta cruzeiros) o exemplar. São edições de fino acabamento gráfico, realizadas no parque industrial de Brasília.

Responsabilizando-se pela execução do Projeto A CRIANÇA E O MUSEU, a Escolinha de Arte do Brasil aceitou um desafio: desenvolver uma experiência-piloto mais abrangente e que fugisse à estereotipada visita a MUSEUS feita por escolares, crianças e adolescentes.

A escolinha, tendo alunos apenas para atividades artísticas criadoras e contado com uma equipe de arte-educadores já bem familiarizada com inovações e processos criativos em suas classes, poderia com mais facilidade prever, possibilitar e avaliar um encontro divergente entre a criança e o Museu.

Estávamos particularmente interessados em iniciar um levantamento de dados e comportamentos que levasse a perceber como a criança poderia descobrir o Museu e, através dele, estabelecer relações com o mundo das coisas — criadas, feitas, preservadas, expostas —, com o espaço-museu. Sobretudo desejávamos sentir como as crianças poderiam estabelecer relações com os guardiões do mundo dos museus, focalizando seu encontro com o adulto. E, nesse sentido, foi orientada e formada a equipe de educadores para o desdobramento do Proje-

to que aceitamos executar, mediante convênio com a fundação "Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social" — MUDES. Projeto que teve como principais metas: levar a criança ao Museu através de uma série de visitas; organizar uma exposição itinerante, mostrando a resposta da criança e também de adolescentes, sob um ângulo comparativo, e a preparação de uma publicação documentando a experiência-piloto realizada.

Cada visita processou-se de modo natural, no período de abril/77 a junho/78 (1ª etapa do Projeto). Crianças e jovens, juntamente com os professores, estagiários e, muitas vezes, com seus familiares, partiram da Escolinha para o Museu escolhido pela própria criança. Escolha intimamente relacionada às atividades por elas já desenvolvidas e também coerente com a intuição da infância e a percepção e o pensamento que caracterizam o pré-adolescente e o adolescente em seu trabalho criador. Visita considerada como parte de seu dia de atividades na Escolinha, o que não constituía novidade, pois saídas para jardins, parques, praias já eram programas de rotina. Museu a ser visto como instituição parte da vida comunitária, correspondendo à necessidade de, em nosso mundo moderno, ha-

\* Diretora-Geral da Escolinha de Arte do Brasil — RJ.

ver uma previsão de um local receptivo à memória cultural, centro de educação permanente, essencial ao desenvolvimento sócio-econômico, fonte de imagens, idéias e testemunhos da capacidade criadora do homem em seu longo e complexo processo evolutivo.

O mais importante era que se permitisse à criança perceber a existência do Museu como sistema de memorização vital à continuidade do processo civilizatório. Museu, espaço ativo e mutável, voltado para os interesses e necessidades de cada geração, correspondendo ao seu nível de evolução, esforço de adequação à vida e às expectativas de mudanças que marcam cada idade do homem.

### Imagem-Museu

Que espera o professor de uma visita ao Museu? E seus alunos? Constatamos que o impacto do "misterioso", "fantástico" e "poético" é infelizmente relegado, e domina, na tradicional visita a museus, a ótica da pesquisa e do estudo para um trabalho escolar, na ânsia do "aprender mais", do "ensinar".

Naturalmente, não estamos contra o necessário e bem planejado trabalho de pesquisa e decorrentes atividades que surjam da visita ao Museu, desde que possam levar a criança a "ver", ativar sua mente, integrar processos mentais, tornar-se ela própria capaz de levantar os dados mais afins aos seus interesses e, sobretudo, à sua sensibilidade perceptiva e estética. Visita voltada para formação de atitudes, sempre como um encontro amorável e poético.

Cada criança, certamente, se deterá na particularidade que a sensibilizou mais — espaço, objeto de arte, artefato, matéria, fóssil, técnica, livro, meio-ambiente — tudo quanto a tenha tocado de modo mais profundo. Valerão suas atitudes, interesses despertados, memória avivada, formas de expressão e comunica-

ção. E, cada uma, na escola ou no lar, saberá enriquecer com sua imaginação, a seu modo, individualmente ou através de trabalho de grupo, o percebido e interiorizado em seu encontro subjetivo/objetivo com o Museu.

O Projeto atingiu a Escolinha como um todo — crianças desde os 03 anos e adolescentes participaram com alegria das visitas e experiências correlatas.

O fabuloso mundo de fantasias da primeira infância ajudou-nos a compreender bem melhor a reflexão e a visão crítica e construtiva do adolescente.

Outro aspecto desse envolvimento foi o que nos proporcionou o apoio da Fundação MUDES, mantendo o grupo de estagiários universitários que teve a oportunidade de acompanhar o Projeto, de janeiro a junho/78, não somente no período das visitas aos Museus mas também durante outras atividades, na própria Escolinha.

Formaram com a equipe docente da Escolinha um grupo de trabalho harmonioso e operante. E, durante todo esse período, contamos com a coordenação da prof.<sup>a</sup> Ana Cristina Rocco Pereira de Almeida que se responsabilizou pela dinâmica e orientação técnico-pedagógica de todo o Projeto.

Os educadores engajados — arte-educadores, museólogos e pais — tiveram um papel importante no desempenho de sua orientação e assistência à criança e ao jovem, demonstrando: apoio constante à criança quanto às suas atividades lúdicas; capacidade de saber aguardar suas soluções e respostas; compreensão das expectativas do Projeto, sem distorções quanto a seus objetivos; atitudes não-diretivas e de incentivo, visando a um encontro bem espontâneo da criança com o museu; pronto atendimento às indagações, curiosidades e atividades criativas decorrentes, inspiradas nas visitas reali-

zadas e, na Escolinha, a firme preocupação em dar continuidade ao processo já iniciado no Museu ou surgido na própria classe de arte.

A continuidade da experiência foi, realmente, o ponto alto desse Projeto — simples experiências lúdicas, gerando outras atividades criativas, na própria seqüência do ato de criação; passando muitas vezes a novas experiências, cada vez mais complexas, algumas ambiciosas, outras curiosas. Experiências dando margem a subprojetos, reunindo novos grupos de alunos ou prendendo a imaginação de uma criança interessada em seu trabalho pessoal. Todas, porém, revelando o mundo poético da infância.

### Reflexões/Diretrizes

Que concluímos? Qual o caminho mais natural para situar a importância da memória do Homem que, sempre, em algum lugar sonha, cria, realiza e, incessantemente, exercita sua capacidade criadora na conquista do conhecimento?

O problema básico que nos interessa como educadores, resume-se no fato de que, em sua busca incansável de percepção do real, cada ser humano elabora sua própria visão da realidade a partir de suas experiências, construindo sua imagem do mundo — singular, como ato de criação pessoal — revelando-se como homem criador e imaginário.

Por conseguinte, qual a atividade básica no processo educativo que permite à criança sentir a dimensão de sua criatividade e o quanto a vida merece ser vivida? Que faz a escola nesse sentido? E como o Museu poderá revelar de forma mais adequada ao desenvolvimento, o homem “imaginário e imaginante”?

Sensível à educação não criadora da criança, no mundo atual, escreve Carlos Drummond de Andrade, o que julgamos uma clara resposta a essas indagações:

“... Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade de jogo, a urgência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos do viver — estado de pureza da mente, em suma? Acho que é um pouco de tudo isso, e mais do que isso, pois, se ela encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia”... “Mas, se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai parecendo à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? Receio que sim”... “a escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo”.

Na verdade, sentimos que a escola carece de caminhos inovadores para chegar a uma nova imagem do Museu:

Museu como instituição comunitária a serviço do povo, levando-o à percepção de todo um sistema de valores que estabeleça um continuum entre passado e presente, gerador de perspectivas para o futuro.

Casa de valorização do trabalho intelectual e artístico, não somente reservada a elites mas, sobretudo, casa da memória renascida do imaginário, local onde a criança descobre pistas para novas soluções, caminhos de vida. Espaço ecológico para experiências e descobertas; espaço permitindo nova visão da arte, ciência e tecnologia, situando-as no contexto histórico-social, valorizando-as sem hierarquias. Museu — centro de atividades interdisciplinares, campo de es-



tudo favorável à educação em todas as faixas etárias e adequado ao enriquecimento da relação dual: criança/educador.

Do ponto-de-vista pedagógico tivemos, com essa experiência-piloto, um resultado que, de certo modo, excedeu às nossas expectativas, dando margem ao desdobramento da programação prevista, criando um clima favorável à revisão de nosso próprio conceito quanto à relação criança/museu/comunidade.

### Seminário desejável

Ficou bem clara a carência que temos de educadores, em *lato sensu*, aptos para uma ação de formação e não de informação; senhores de uma metodologia da visita a Museus, rica em processos criativos, fundamentada em critérios pedagógicos, que levem a criança a ampliar sua compreensão sobre arte, ciência e tecnologia. Visita integrada a atividades interdisciplinares, com esquemas flexíveis, favoráveis ao diálogo educando/educador; partindo do encontro espontâneo e perceptivo para o programa mais elaborado, necessário no atendimento a jovens e adultos — quando se tornam mais indicados os estudos e pesquisas que ressaltam características históricas e estilísticas; documentação sobre técnicas; enfoque sobre a preservação e restauração do patrimônio artístico-cultural.

Toda essa experiência que, em sua segunda etapa, de julho a outubro de 1978, tivemos de rever, avaliar e sintetizar na forma da Exposição Itinerante, ficou para nós, de certo modo, incompleta. Sentimos que o Projeto deveria terminar com um Seminário, seriamen-

te organizado, visando a congregar a Equipe Docente da EAB, Equipe da Fundação MUDES, pais, museólogos e professores — representantes de Museus e de Escolas da comunidade. Teríamos através desse Seminário o diálogo construtivo para chegarmos a uma metodologia da Visita ao Museu mais dinâmica, criativa e próxima de nossa realidade sócio-cultural.

Aceitamos a execução do Projeto A CRIANÇA E O MUSEU, na crença da importância da arte no processo educativo — arte como base da educação. Na verdade, essa experiência permitiu que se apreendesse muito mais sobre arte em educação, arte vista como resposta a necessidades vitais do ser humano — a necessidade estética e a simbólica. Por isso mesmo, imprescindível na Escola, na vida comunitária, na educação sistêmica e informal.

Continuamos, porém, bem inquietos e preocupados com os futuros encontros criança/museu, em sua dimensão mais ampla, envolvendo escola/vida comunitária.

Esperemos o melhor: que surjam outras promoções e pesquisas nesse campo, sempre proporcionando à criança um itinerário poético em seu encontro com o Museu; incentivando a conscientização progressiva do patrimônio cultural; criando condições para a descoberta de valores transcendentais do fazer criativo no processo civilizatório; situando o Museu como instituição aberta, democrática, catalisadora onde se possa descobrir a humanidade, o "HOMO SAPIENS/DEMENS" — suas raízes, conhecimento e lutas no afã de assegurar sua continuidade.

O caráter seletivo do ensino primário no Brasil tem sido apresentado como uma constante no decorrer dos anos, tanto pelas estatísticas escolares como por especialistas em educação que tentam apreender e explicar os fenômenos educacionais em sua complexidade. O que se nota, porém, é que os especialistas adotam a perspectiva do sistema escolar, não se preocupando em saber como os usuários ou os "sujeitos da escolarização" <sup>1</sup> formulam sua visão da escola e dos problemas educacionais. Em outras palavras, pouco se sabe a importância à escola pelas diferentes camadas da população. Esse tema foi incidentalmente tratado por A. Joly Gouveia e mais especialmente nos trabalhos de S. Weber, A. Schrader e Martins.

A. Joly Gouveia <sup>2</sup> ao estudar as aspirações ocupacionais de alunos do ensino médio brasileiro constatou semelhanças nos valores expressos entre os alunos provenientes de várias camadas sociais.

A hipótese explicativa da autora é de que certas diferenças relacionadas com a posição sócio-econômica do indivíduo não se manifestariam na amostra pesquisada por constituírem os estudantes desse nível um grupo altamente selecionado, ocorrendo a seletividade nas primeiras séries do ensino de primeiro grau onde o sucesso escolar estaria relacionado com a atitude do meio familiar que criaria talvez bases para a seletividade verificada no ensino médio.

S. Weber <sup>3</sup> analisa exaustivamente a proposição de aspirações e do conteúdo da educação entre pais com filhos até 17 anos em três meios sociais do Recife <sup>4</sup> Os resultados mostram minuciosamente que para a população pesquisada o conteúdo da educação sugere um ideal cultural e um estilo de vida que é vivido pelas camadas privilegiadas e tomado como objetivo a atingir pelos diversos meios sociais. Não pode a autora verificar os limites ou possibilidades que os informantes visualizam como peculiar a seu meio social para a efetivação das as-

\* Da Universidade de São Paulo.

1 Sujeitos da escolarização: pessoas para as quais a escolarização de uma outra é parte de seu projeto de vida, Martins, 1975.

2 Gouveia, 1969.

3 Weber, 1976

4 Nível A de 1 a 3 salários mínimos; nível B de 10 a 34 salários mínimos; nível C de 70 a 134 salários mínimos.

pirações propostas. De qualquer forma a escola sugere um conteúdo da educação que é inteiramente adotada pela população pesquisada.

A. Schrader <sup>5</sup> ao estudar o ensino primário no meio rural do Rio Grande do Sul aborda a questão da relação meio familiar e aspiração educacional do ângulo do que denomina procura educacional <sup>6</sup>. Verifica que a maior procura da escola se relaciona com a avaliação positiva de ascensão social para os filhos, com a avaliação que os pais fazem da possibilidade dos filhos terem bom desempenho escolar. Schrader não distingue seus informantes por nível sócio-econômico mas pelas zonas culturais do Rio Grande do Sul que recobrem estas situações sócio-econômicas diversas. Torna-se impossível distinguir se a maior procura pode ser atribuída a um fator cultural, a um fator econômico ou a ambos.

J. S. Martins <sup>7</sup>, diversamente dos autores citados, atribui ao trabalho e ao tipo de economia o elemento fundamental na valorização da escola para a população rural.

As afirmações destas pesquisas permitem colocar de maneira mais precisa o problema de investigação. Se a população do ensino médio é relativamente homogênea quanto às aspirações, porque altamente selecionada, cabe indagar de que maneira esta seletividade ocorre nos primeiros anos da escola primária, uma vez que, do ponto de vista das aspirações, o mesmo conteúdo de educação, ao que parece, está presente em todas as

camadas sociais. As opiniões sobre a importância da educação refletem não só as aspirações como também a visão que a família tem da escola e a avaliação de como ela pode habilitar seus membros para a sociedade da qual participa. Especificando melhor, o problema se coloca em dois níveis: o primeiro seria verificar quais as variáveis que explicariam melhor a seletividade nas escolas primárias; o segundo seria verificar qual o empenho que os pais têm em relação à escolaridade e quais as aspirações educacionais e ocupacionais. Sintetizando, pode-se enunciar a questão: como respondem os pais à escola que lhes é oferecida?

### Definição de Conceitos

Um estudo sobre a seletividade do ensino de 1ª Grau e sobre as aspirações educacionais e ocupacionais se enquadra num contexto cujos parâmetros se definem pelos conceitos de educação e de escola. Em sua concepção mais ampla a educação se identifica com o processo de formar e ser formado. O conceito torna-se mais específico quando se refere à transmissão de dados culturais e aquisição de conhecimentos

Mannheim <sup>8</sup> define educação como "técnica social cujo objetivo é influenciar o comportamento humano de maneira a enquadrá-lo nos padrões vigentes de uma dada organização social". Neste caso, a educação é vista como categoria histórica ligada às transformações de uma sociedade. Incorporando a essas definições a dimensão política do processo educativo, tendo em vista a sociedade de classes, pode-se definir educação como técnica social através da qual determinados grupos procuram transmitir um patrimônio cultural, visando a enquadrar os demais grupos nos padrões sócio-políticos vigentes. Assim definido, o conceito de educação compreende tanto a escolarização quanto também as informações assistemáticas e informais transmitidas

5 Schrader, 1973

6 Procura educacional é o fato dos pais buscarem oportunidades sociais para seus filhos, preparando-os para levar em conta as conseqüências sociais de sua procura como também para desistir da satisfação de outras necessidades como renda complementar ou contribuição dos filhos à renda familiar (p. 15). Schrader, op.cit.

7 Martins, 1975.

8 Mannheim, 1964.

quer pelo meio familiar quer pelos meios de informação, comunicação de massa e outras agências da sociedade.

Neste trabalho o conceito de educação será operacionalizado em três níveis:

1. — A educação formal que se realiza através de situações previamente preparadas como a educação escolar. As unidades escolares, neste estudo, dividem-se em duas categorias: as escolas isoladas, escolas de um só professor, reunindo grupos de alunos em várias secções didáticas, localizando-se geralmente na zona rural e escolas agrupadas, escolas de primeiro que têm seis ou mais classes didáticas e se localizam em zonas mais densamente povoadas, municípios ou distritos<sup>9</sup>. A educação formal será avaliada através do *sucesso escolar*, isto é, a adequação entre idade escolar e grau de escolarização.

2. — A educação informal é aquela que se realiza de maneira assistemática dentro da família. O *empenho* demonstrado pelos pais na escolarização dos filhos é um dos aspectos desse tipo de educação, indicando, ao mesmo tempo, o valor atribuído aos conhecimentos transmitidos pela escola.

Ao empenho associam-se a *esperança objetiva*, avaliação das possibilidades de atingir os objetivos propostos, as *aspirações educacionais e ocupacionais* entendidas como objetivos a atingir.

3. — A educação difusa é aquela que se realiza através dos meios de comunicação de massa e outras agências; será avaliada através do acesso a estes meios e agências.

Estes aspectos constituem o conjunto de variáveis dependentes, que permitem abordar o problema de investigação tanto a nível das condições materiais de vida quanto a nível de opiniões e aspirações em relação à escolaridade.

A abordagem da seletividade do ensino e das aspirações dos pais está compreendida numa situação concreta — o Estado de São Paulo em sua variedade, diversidade e complexidade. São Paulo apresentava, segundo o último censo, uma vasta região agrária na qual se desenvolveu uma grande região metropolitana com cerca de 10 milhões de habitantes. Observa-se um avanço acentuado da urbanização; diversos centros superaram, em 1970, a faixa dos 100 mil habitantes, embora das 571 cidades que compõem o Estado 333 possuíssem menos de 5.000 habitantes. 60% da população já se encontrava em quadros urbanos e o processo de urbanização ainda está em curso.

Pergunta-se então: em que medida as concepções e aspirações populacionais relativas à educação estariam sendo influenciadas por esse processo de mudança da sociedade?

Para apreender esse processo em sua complexidade foi considerada: a) a rede estadual de ensino, pois esta abarca cerca de 95% das unidades escolares em 1970 no Estado de São Paulo e b) a região, o meio social e a camada social, como variáveis independentes.

A *região*, entendida como áreas por vezes territorialmente descontínuas, identifica-se através de dois critérios: a importância relativa do setor agrícola ou industrial como principal gerador de renda, e o emprego, responsável pela dinâmica do crescimento regional e por determinado comportamento demográfico. Adotando a divisão regional estabelecida pela Secretaria da Economia e Planejamento<sup>10</sup> o Estado de São Paulo divide-se em três regiões: área predominantemente industrial; área de relativo equilíbrio setorial; área predominantemente agrícola.

10 Diagnóstico da Secretaria de Economia e Planejamento, 1973.

9 Lourenço Filho, 1970.

O *meio social*, por sua vez, é entendido segundo duas dimensões: a *residência*, tomando os critérios administrativos do IBGE subdividido em cidade, vila e zona rural e o *local de trabalho*, rural (setor primário) ou urbano (setor secundário ou terciário da economia).

A *camada social* compreendendo duas dimensões: a estrutura de emprego, isto é, a forma de inserção no mercado de trabalho<sup>11</sup> e a renda mensal dividida pelo número de membros da unidade doméstica, segundo frações do salário mínimo vigente no Estado.

### Hipótese de trabalho

O contexto sócio-econômico regional, a localização urbano-rural e as condições de camada social influem no engajamento e no resultado escolar, na avaliação das oportunidades reais e na manifestação de aspirações educacionais e ocupacionais.

### Metodologia

A avaliação da seletividade escolar, feita através do acesso à educação formal, determina e delimita o universo da pesquisa.

Tomando a rede de ensino do Estado de São Paulo em suas unidades de escolas agrupadas e isoladas pode-se apreciar melhor a adequação idade/série quando se analisa a vida escolar daqueles alunos que têm de 9 a 12 anos de idade, pois: a) encontram-se tanto nas escolas agrupadas como nas escolas isoladas; b) estão em faixa de idade que obrigatoriamente já deve ter tido uma experiência escolar.

A amostra representativa de pais que têm filhos entre 9 e 12 anos cursando o

11 Classificação segundo Prandi, 1978: apropriadores de mão-de-obra, trabalhadores por conta própria, assalariados com cargos de chefia e assalariados subalternos.

primeiro grau nas escolas estaduais foi obtida através de sorteios e procedimentos de estágios múltiplos, obedecendo aos seguintes critérios: a) listagem de municípios observando a divisão regional acima citada; sorteio de 4 unidades por região; b) listagem das escolas do município divididas em duas categorias: escolas agrupadas e escolas isoladas; sorteio de 3 unidades por categoria; c) listagem de alunos de 9 a 12 anos através do livro de matrícula e sorteio dos mesmos através de tabela de números equiprováveis; d) entrevista com os pais do aluno ou o chefe da unidade doméstica, feita por pessoa do município mas não ligada à escola.

Foi sorteado um número aproximado de escolas por região<sup>12</sup>, constituindo-se a amostra final em 97 escolas e com uma representação aproximadamente igual de população rural/urbana. A população rural amostrada freqüenta escolas isoladas, salvo algumas exceções, enquanto a população urbana freqüenta escolas agrupadas de 1ª ou 1ª e 2ª graus.

A distribuição dos escolares pelas diferentes séries foi a seguinte:

Série do aluno	número	%
Primeira	112	15,7
Segunda	192	26,9
Terceira	181	25,4
Quarta	147	20,6
Quinta	55	7,7
Sexta	24	3,4
Sétima	2	0,3
<b>TOTAL</b>	<b>713</b>	<b>100,0</b>

12 A amostra final ficou constituída segundo o quadro abaixo:

escolas (região)	agrupadas	isoladas	total
I	9	23	32
II	10	22	32
III	12	21	33
<b>total</b>	<b>31</b>	<b>66</b>	<b>97</b>

A coleta de dados foi efetuada através de questionário, no decorrer do segundo semestre de 1976. Como as questões em sua maioria eram abertas, e dado o cará-

ter exploratório do trabalho, a descrição e análise compreenderam essencialmente variáveis qualitativas. Foi utilizado o cálculo de  $\chi^2$  como medida de associação.

Para facilidade de descrição adota-se a seguinte convenção:

quando se diz: <i>todos</i>	indica uma proporção de	95% a mais
<i>quase todos</i>	"	85% a 94,9%
<i>maioria</i>	"	70% a 84,9%
<i>dois terços</i>	"	55% a 69,9%
<i>a metade</i>	"	45% a 54,9%
<i>um terço</i>	"	30% a 44,9%
<i>a minoria</i>	"	15% a 29,9%
<i>alguns</i>	"	5% a 14,9%
<i>uns</i>	"	0% a 4,9%

331

### O teste das variáveis independentes

O conjunto de variáveis que caracterizaram o contexto regional, o meio social e a camada social revelaram um poder discriminador diferenciado em relação às variáveis independentes. O contexto regional apresentou, de um modo geral, um pequeno poder discriminador. O meio social considerado a partir de residência e ocupação apresentou associações de variáveis na mesma direção, quer dizer, as variáveis que apresentavam associação em residência também apresentavam associação em ocupação. Já a camada social considerada a partir da estrutura do emprego e da renda, apresentou resultados discrepantes. Enquanto estrutura de emprego apresentava resultados em determinada direção, a renda confirmava as associações de residência e ocupação.

Neste trabalho considerar-se-á residência como variável independente, e sucesso, procura educacional e acesso a meios de informação como variáveis dependentes.

### Descrição sumária de dados

#### 1. Caracterização geral dos informantes

A população amostrada constituiu-se de 713 chefes de família; a maioria tem en-

tre 30 e 49 anos de idade (76%); a maioria é originária da região Sudeste (83%) sendo que dois terços viveu no Estado de São Paulo (68%) e igualmente dois terços teve o meio rural como área de maior influência em sua formação (62%), isto é, ali viveu até os 15 anos de idade. Um terço dos informantes não tem nenhuma escolaridade (30%), enquanto a metade tem o primário completo (50%); entretanto, quando se compara escolaridade dos informantes com a escolaridade da população do Estado com mais de 20 anos, encontra-se porcentagem maior de escolarizados na amostra.

Quanto ao nível sócio-econômico, a população amostrada é basicamente constituída de unidades de baixa renda; a maioria se concentra nas faixas de 1 a 5 salários mínimos de renda familiar mensal (81%) e dois terços têm até 3 salários mínimos de renda mensal (63%) constituindo o grosso da amostra, segundo os critérios do DIEESE<sup>13</sup>, de elementos da classe trabalhadora.

Quanto à ocupação, a metade exerce ocupações manuais não especializadas (50%), a minoria tem ocupações ma-

13 DIEESE — Departamento Intersindical de Estudos Sócio-Econômicos.

nuais especializadas (21%) e apenas alguns são assalariados com cargos de chefia (9%); enquanto a metade é assalariada subalterno (55%), uma minoria compõe-se de apropriadores de mão-de-obra (18%) e alguns trabalhadores por conta própria (11%). As condições de moradia são representadas pela metade que mora em casa própria (49%), um terço em casa cedida (31%) e alguns em casa alugada (19%). Dois terços dispõem de iluminação elétrica (65%), um terço dispõe de água encanada (32%), a minoria tem esgoto (29%), o que não difere muito das porcentagens de acesso a esses serviços de infra-estrutura no conjunto da população do Estado, segundo o PNAD 14. A metade tem televisão (52%), um terço tem geladeira (39%), uma minoria tem automóvel (22%).

Comparadas as características da população amostrada com o conjunto da população, pode-se afirmar que estamos com uma amostra de pais de família que têm filhos cursando o primeiro grau, representativa dessa faixa de população do Estado.

## 2. Caracterização da população, segundo a residência

A população amostrada residente na zona rural se caracteriza, em relação ao conjunto da amostra, por ter condições precárias de vida.

A metade é constituída de assalariados (45%) e destes uma minoria é permanente (19%); há também uma minoria de proprietários (26%), de arrendatários e parceiros (21%). Quase todos têm até três salários mínimos de renda familiar mensal (87%). Dois terços moram em casa cedida (59%); uma minoria tem televisão (24%), automóvel (18%) e geladeira (17%). A população residente em vila tem situação ligeiramente superior. Dois terços são assalariados (69%), al-

guns são trabalhadores por conta própria (14%) e proprietários (9%). Dois terços têm até 3 salários mínimos de renda familiar mensal (64%). A metade mora em casa própria (54%) e um terço em casa alugada (36%). Dois terços têm televisão (64%), um terço tem geladeira (42%) e uma minoria tem automóvel (16%).

A população residente em cidade se caracteriza por uma condição relativamente vantajosa. A metade é assalariada (52%) e uma minoria apropriadores de mão-de-obra (16%), trabalhadores por conta própria (15%) e assalariados com cargo de chefia (14%). A metade tem até três salários mínimos de renda familiar mensal (44%). Dois terços moram em casa própria (68%), uma minoria em casa alugada (22%). A maioria tem televisão (74%); dois terços têm geladeira (66%) enquanto um terço tem automóvel (32%).

Na zona rural predomina ou o trabalho temporário ou o trabalho familiar; menor renda, moradia em casa cedida e pequeno acesso a bens de consumo. A vila tem trabalhadores assalariados predominantemente, renda um pouco mais elevada e algum acesso a bens de consumo. A cidade tem maior variedade de situações de trabalho, renda mais elevada, melhores condições de moradia e maior acesso a bens de consumo, logo a residência discrimina tendencialmente três estratos bastante distintos da população amostrada.

## Variáveis dependentes

### a) Sucesso escolar

O sucesso escolar é avaliado através do início da escolarização, na adequação idade/série, da frequência à escola, das dificuldades encontradas em relação às matérias e da reprovação. A distribuição percentual destas variáveis, segundo a residência, é a seguinte:

14 PNAD-72 — Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar — São Paulo.

Início da escolarização	Rural	Vila	Cidade
6 anos	9%	20%	34%
7 anos	72%	61%	53%
total	81%	81%	87%
Adequação: idade/série			
9 anos	74%	53%	78%
12 anos	11%	16%	66%
Frequência regular à escola			
	47%	34%	42%
Dificuldade em matemática			
	39%	40%	40%
Aprovação (nunca foi reprovado)			
	38%	37%	59%

O início da escolarização ocorre, para a maioria dos residentes em zona rural, aos 7 anos (72%), enquanto os residentes em vila iniciam mais cedo, pois dois terços entram para a escola aos 7 anos (61%) e uma minoria entra aos 6 anos (20%). Dos residentes em cidade quase todos já estavam na escola aos 7 anos (87%); no entanto um terço iniciou o estudo aos 6 anos (34%).

Assim, aos 7 anos não se encontram diferenças na escolarização quando se considera a residência, enquanto para as crianças de vila e cidade está ocorrendo uma antecipação da entrada na escola. Muito provavelmente por haver maior oferta de escolas nestes tipos de localidade.

A adequação idade/série é bastante discriminada quando se considera a residência. Aos 9 anos a maioria das crianças de zona rural se encontra em idade adequada (74%); aos 12 anos apenas alguns mantêm essa adequação (11%). Entre os residentes em vila, aos 9 anos a metade das crianças está em idade adequada (53%), enquanto aos 12 anos uma minoria está adequada (16%).

Dentre os residentes em cidade, aos 9 anos a maioria está em idade adequada (78%) e aos 12 anos dois terços estão adequados à escolarização (66%). Logo, o local de residência discrimina a adequação idade/série. Embora as crianças de zona rural estejam relativamente adequadas aos 9 anos, esta adequação cai sensivelmente aos 12 anos. Isto pode ser atribuído ao fato das escolas isoladas só terem até o 3º ano, obrigando assim aqueles que continuam os estudos a procurarem escolas de primeiro grau.

333

Esta conjectura encontra argumentos na adequação idade/série das vilas. A adequação é surpreendentemente baixa aos nove anos, e aos doze anos, é apenas um pouco mais elevada do que na zona rural. Já nas cidades o quadro se apresenta completamente diferente; embora a adequação idade/série aos 9 anos seja semelhante à rural, aos 12 anos dois terços dos escolares estão adequados, mostrando assim um desempenho diferenciado das mesmas, segundo o tipo de escola que frequentam.

A assiduidade à escola é maior na zona rural. A metade frequenta regularmente (17%), enquanto na vila e na cidade a frequência cai para um terço (34% e 42%), respectivamente.

Quanto às dificuldades em relação às matérias, não foram encontradas diferenças significativas; a metade dos residentes na zona rural (39%), na vila (40%) e na cidade (40%) tem a mesma dificuldade: a matemática. No entanto, isto não impede que a reprovação seja diferenciada por local de residência; enquanto na zona rural e vila apenas um terço nunca foi reprovado, nas cidades a metade (59%) nunca o foi, revelando assim diferenças significativas entre as três localidades.

O quadro anterior coloca algumas questões em relação às vilas, pois estas têm



menor adequação idade/série, menor frequência à escola e baixo índice de aprovação; ao mesmo tempo, uma parte das crianças inicia a escolarização antes da idade obrigatória e tem as mesmas dificuldades que as crianças de zona rural ou cidade. A conjectura que se faz, a título de hipótese explicativa, é que as vilas teriam sido objeto de expansão recente do sistema escolar e que estariam absorvendo uma parte da população infantil que teria deixado de estudar. A maior inadequação e reprovação se explicariam assim, por uma retomada recente dos estudos daqueles que têm entre 9 e 12 anos.

#### b) Procura educacional

A procura educacional ou empenho, entendido como o engajamento dos pais na escolarização dos filhos, foi avaliada através dos aspectos de acompanhamento ao estudo, contribuição à escola, benefícios recebidos na escola, grau de satisfação com relação à escola e preferência por trabalho ou estudo. O quadro abaixo apresenta a distribuição percentual destas variáveis, segundo o local de residência:

Acompanhamento ao estudo	Rural	Vila	Cidade
pai	45%	46%	48%
mãe	67%	68%	63%
Não contribui com dinheiro	65%	48%	72%
Não colabora	63%	75%	69%
Não recebe benefício	66%	73%	64%
Satisfação em relação à escola	60%	41%	58%
Trabalho prejudica estudo	47%	71%	57%
Opção trabalho/estudo	59%	57%	54%

O acompanhamento ao estudo dos filhos pelos pais não é discriminado segundo o local de residência; a metade dos pais de zona rural (45%), de vila (46%) e de cidade (46%), afirma seguir o estudo dos filhos. Os motivos de acompanhamento é que diferem um pouco. Os pais de zona rural acompanham para ver se o filho vai bem na escola, porque considera o acompanhamento uma obrigação. Por outro lado, uns (3%) não acompanham, acham que é tarefa para a mãe. Com relação ao acompanhamento feito pelo cônjuge, dois terços (67%) acompanham porque tem interesse em ver o filho formado, alguns (13%) não acompanham porque não têm tempo.

Já os residentes em vila acompanham para ver se o filho vai bem e para evitar que perca o ano; apenas alguns não acompanham, porque consideram o acompanhamento tarefa para as mães (6%). Quanto às mães, dois terços o fazem porque têm interesse em ver o filho formado (68%) ou acompanham porque acham que o filho precisa de ajuda; por outro lado, alguns não têm condições de acompanhar porque são analfabetos (9%).

Quanto aos pais que residem em cidade, afirmam acompanhar o estudo do filho para ver se vai bem e para evitar que perca o ano; alguns não acompanham, porque consideram tarefa para as mães. Quanto a estas têm interesse em ver o filho formado ou porque acham que o filho precisa de ajuda; alguns não acompanham porque são analfabetos (9%).

Constata-se, portanto, um empenho efetivo dos pais na escolarização dos filhos que, preocupando-se com o sucesso escolar dos mesmos, desenvolvem uma atividade complementar à escola.

Quanto à contribuição em dinheiro à escola e outras formas de colaboração, dois terços dos pais residentes em zona

rural não contribuem (65%) nem colaboram com a escola (63%); dentre os pais residentes em vila a metade não contribui (48%) em dinheiro e a maioria não presta nenhuma colaboração (75%) e os pais que residem em cidade, a maioria não faz contribuição em dinheiro (72%); e dois terços (69%) não dão qualquer tipo de colaboração. Assim, apesar de pequena a contribuição em dinheiro, os residentes em vila se destacam dos residentes das demais localidades por uma contribuição mais efetiva.

Sobre os benefícios recebidos da escola, dois terços dos pais que residem em zona rural e cidade são de opinião que a escola não dá benefício algum (66% e 64%), enquanto a maioria dos residentes em vila são da mesma opinião. Esta opinião é acompanhada pela satisfação em relação à escola; cerca de dois terços dos residentes em zona rural e cidade estão satisfeitos com a escola (60% e 58%). Na vila, dois terços estão insatisfeitos (59%) e querem que a escola mude principalmente de condições materiais em relação à qualidade dos professores.

Foi bastante dividida a opinião sobre a possibilidade do trabalho prejudicar o estudo do seu filho. Metade (53%) dos pais que residem em zona rural considera que o trabalho não prejudica, porque o filho pode dividir o tempo e portanto associar as duas atividades; outra metade (47%) acha que o trabalho prejudica, porque não dá tempo de trabalhar e estudar e que o filho fica cansado. Na vila a maioria dos pais acha que o trabalho prejudica o estudo (71%), porque não dá para associar as duas atividades, enquanto na cidade dois terços dos pais (57%) acham que o trabalho atrapalha porque não há tempo para o desenvolvimento destas duas atividades que geram diferentes preocupações.

Apesar desta diferença de opinião, dois terços dos pais residentes em zona rural

(59%), em vila (57%) e em cidade (54%) afirmam que o filho deve desempenhar as duas atividades, isto porque provavelmente se encontram diante da situação de fato que, para sobreviver, as duas atividades são indispensáveis.

### c) Acesso aos meios de informação

O acesso a meios de informação é bastante diversificado, segundo a residência. Dentre os moradores na zona rural, dois terços nunca lêem jornal (68%) ou revistas (64%); os que lêem, uma minoria, preferem fotonovela (25%). No entanto a maioria tem livros em casa (73%), sendo que dois terços têm livros escolares e religiosos (68%). Enquanto a metade afirma não comprar coleções de livros porque não acha necessário (48%), um terço não compra porque não tem dinheiro (36%) e alguns que compram coleções o fazem para aprimorar conhecimentos ou porque a escola pede (15%). Quase todos ouvem rádio (93%): todos os dias (83%) e enquanto um terço prefere programas de música popular (42%), um terço prefere programas informativos e religiosos (36%). Um terço vê televisão diariamente (30%); a metade prefere novelas (50%); a minoria programas informativos (26%). Enquanto a igreja ou o culto é freqüentada pela maioria (78%), a freqüência a clubes inexistente. Assim, o acesso à informação, para a população residente no meio rural, se dá por três veículos: o rádio, a freqüência à igreja e, quando há disponibilidade econômica, pelo livro escolar ou religioso.

Dos residentes em vila, dois terços nunca lêem jornais (57%) enquanto a metade (49%) não lê revistas; entretanto, a minoria (28%) que lê, prefere fotonovela. A maioria tem livros em casa (85%), mas dois terços têm apenas livros escolares e religiosos (69%), um terço não compra coleções porque não tem dinheiro (44%); um terço porque não acha necessário (32%), enquanto uma minoria

compra para aprimorar conhecimentos e porque a escola pede (25%). Quase todos ouvem rádio (74%): a maioria todos os dias (74%); enquanto um terço prefere música popular (41%), uma minoria prefere programas informativos (27%). Dois terços assistem televisão diariamente (61%); e destes, a metade prefere novela (48%) e uma minoria programas informativos (16%). Enquanto a igreja e o culto são freqüentados pela maioria (76%), apenas alguns freqüentam clubes (9%). Assim, para os moradores de vila a televisão aparece como veículo importante de acesso à informação, embora ainda o rádio, a igreja e o livro (escolar e religioso) sejam também veículos importantes.

A população da cidade tem acesso mais diversificado aos veículos de informação. Um terço lê jornal de vez em quando (40%) enquanto uma minoria lê diariamente (22%). Dois terços lêem revistas (60%), embora um terço prefira fotonovelas (33%), enquanto uma minoria prefere revistas de informação (18%). Quase todos têm livros em casa (93%) e embora dois terços tenham apenas livros escolares e religiosos (56%), um terço tem livros de vários tipos (37%). Embora um terço não compre coleções de livros porque não acha necessário (36%), um terço não compra porque não tem dinheiro (30%) e um terço compra para aprimorar conhecimentos (26%). Quase todos ouvem rádio (93%), a maioria diariamente (72%); enquanto um terço prefere música popular (40%) um terço prefere programas informativos (30%).

A maioria assiste televisão diariamente (75%), a metade prefere novelas (45%) e uma minoria programas informativos (28%). Igreja e culto são freqüentados por quase todos (88%), enquanto uma minoria freqüenta clubes. Observa-se assim que os moradores de cidade têm acesso a vários veículos de informação, decrescendo com isto ligeiramente a preferência pelo rádio, perdendo os livros

escolares e religiosos a importância que têm para os demais estratos da amostra.

De uma maneira geral verifica-se uma valorização da informação escrita e um preconceito positivo em relação ao livro. Nota-se também que para as camadas mais modestas os livros escolares e religiosos são ainda a única fonte de informação escrita, sem contar a fotonovela que, se não é a única, é amplamente preferida pelo conjunto da população amostrada.

### Conclusões

O objetivo deste trabalho foi responder, ainda que muito brevemente, a três questões:

1. — Quais as variáveis que melhor explicam a seletividade nas escolas de 1º Grau?
2. — Como respondem os pais à escola a que têm acesso?
3. — Qual o valor que é atribuído à escola pelos sujeitos da escolarização?

A seletividade foi testada considerando o contexto regional, o meio social e a camada social. As variáveis que melhor discriminam o sucesso escolar foram residência, ocupação (rural/urbana), a renda. Deve-se salientar porém que foram abordadas duas categorias de escolas: a escola isolada e a agrupada. A primeira é predominantemente freqüentada pela população rural, enquanto a segunda é freqüentada por população de vila e cidade. O sucesso escolar, quando se compara zona rural e cidade, apresenta diferenças significativas com relação à adequação idade/série e reprovação; as porcentagens de vila se aproximam, nestes mesmos aspectos, às porcentagens de zona rural. Excluindo-se o tipo de escola como elemento causal, torna-se difícil encontrar uma explicação para a baixa adequação e alta reprovação nas vilas.

Seria fruto da recente expansão escolar que, estendendo a escolaridade para oito anos, permitiu uma reciclagem de população infantil que estaria até então excluída da escola? Fica colocada a questão.

A procura educacional, analisada através de alguns aspectos do empenho efetivo dos pais na escolaridade dos filhos, conduziu à constatação de que não existem diferenças significativas segundo o local de residência; as porcentagens de zona rural e cidade são muito semelhantes. Neste contexto, mais uma vez se destacam as porcentagens de vila: são os pais residentes em vila os que mais contribuem com dinheiro, os que consideram, em maior número, não receber benefício algum da escola e são também os que mais reivindicam melhores condições de ensino e afirmam mais veementemente que o trabalho prejudica o estudo dos filhos.

Schrader afirma que a maior procura educacional está relacionada com a possibilidade de ascensão social. As opiniões dos informantes que mostram um empenho efetivo na escolaridade dos filhos, ao que tudo indica, estão mais associadas à escola como um instrumento de sobrevivência do que a um elemento de ascensão social. A opção trabalho/estudo, apesar dos pais afirmarem que o trabalho atrapalha o estudo da criança, ao que parece, coloca claramente a questão. A escola é percebida como um instrumental mínimo necessário, sem a qual se torna muito difícil competir no mercado de trabalho.

Finalmente coloca-se o problema da valorização da escola para os sujeitos da escolarização. A escola e o livro gozam de um preconceito positivo entre os informantes e ambos parecem mais importantes quanto menor for o acesso a outros meios de informações. Para alguns estratos do meio rural, uma pe-

quena parte de vila e uma minoria de cidade, a escola aparece como o único veículo de acesso à informação sistemática, enquanto para os estratos que têm melhores condições de vida a escola se limita a uma agência de transmissão de conhecimento e legítima a informação veiculada por outros meios e agências educacionais. Assim, constatou-se que a escola é valorizada pelo conjunto da população, podendo-se atribuir esta valorização à dinâmica econômica e ao processo de urbanização em curso no Estado de São Paulo. Confirma-se, desse modo, a hipótese de Martins.

337

Resta uma questão: como explicar as diferenças de sucesso e empenho encontradas entre os residentes em vila? A resposta talvez se obtenha na própria política educacional que, em nome de uma escolarização igualitária, tem na verdade distribuído recursos educacionais de maneira diferenciada entre os vários tipos de localidade, privilegiando as cidades, estendendo lentamente estes recursos às vilas e deixando a escola isolada, como uma rede à parte. São questões que somente novas investigações poderão responder.

## BIBLIOGRAFIA

- GOUVEIA A. Joly — *Ensino Médio e Desenvolvimento*. Melhoramentos. S. Paulo, 1969.
- LOURENÇO FILHO, M. B. — *Organização e Administração Escolar*. Melhoramentos. São Paulo, 1970: 116-117.
- MANNHEIM, K. — A educação como técnica social In: Pereira & Foracchi. *Educação e Sociedade*. Cia. Editora Nacional, 1964.
- MARTINS, J. S. — A valorização da escola e do trabalho no meio rural. *Debate & Crítica* nº 2, janeiro a junho 1974: 112/132.

PRANDI, R. — *O trabalhador por conta própria sob o capital*. Edições Símbolo, 1978.

SCHRADER, A. — *Oferta e procura educacional*. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1973.

SECRETARIA DE ECONOMIA E PLANEJAMENTO DO ESTADO DE SÃO PAULO - *Diagnóstico das regiões administrativas*. Março, 1974.

WEBER, S. — *Aspirações à educação*. Vozes. Rio, 1976.

BIBLIOGRAFIA SELETIVA  
SOBRE A CRIANÇA  
(ALGUNS ASPECTOS) \*

339

- A AVENTURA de Geraldo vira mundo. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 2(5): 72-5, dez. 1967.
- ABALEM, Auristela. *A escola — a comunidade — a criança*. Recife, 1960. 8p. mimeo. (Apresentado ao 4. Congresso Nacional de Professores Primários, Recife, 1960).
- ABANDONO perigoso. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 6 abr. 1976.
- A CRIANÇA e a velha cidade. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, 1 (1):11, jan. 1971.
- ADOÇÃO: o filho que o amor legitimou. *Brasil Jovem*. Rio de Janeiro, 8(41): 43-7, 2 quad. 1978.
- A EDUCAÇÃO sexual na escola primária. *Criança e escola*, Belo Horizonte (16): 5-8, 49-50, out./dez. 1968.
- ALTENFELDER, Mário. *A nova política do bem-estar do menor*. 2ª ed.
- Levantamento efetuado por Maria da Glória Raindo, Martha Albuquerque e Sílvia Maria Galliac Saavedra, da Coordenadoria de Documentação e Informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP.
- Rio de Janeiro, FUNABEM, 1967. 16 p.
- \_\_\_\_\_. O empresário e o problema do menor. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 7 (25) : 4-8, 1. quad. 1973.
- ALVES, Elza Nascimento. Capacitação do ser humano para obter rendimento intelectual superior. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 57 (126): 227-43, abr./jun. 1972.
- ALVES, Guilardo Martins. Educação da juventude numa sociedade em transição. *Educação*, Brasília, 4 (13): 102-12, jul./set. 1974.
- ALVES, Luís Antonio. CNAE: alimentando o estudante brasileiro. *Educação*, Brasília, 4(14): 38-42, out./dez. 1974.
- AMOR pelo menor, a arma de sua recuperação. *O Estado de São Paulo*, 6 fev. 1972.
- ANGELINI, Arrigo L. Pesquisa sobre a criança e o adolescente brasileiros. *Revista do Magistério*, São Paulo, 8 (23):43, nov. 1960.

- ANGELINI, Arrigo L. & KOLCK, Ode-  
te L. Van. Alguns estudos psicoló-  
gicos em desenhos livres de crianças  
brasileiras. *Boletim de Psicologia*,  
São Paulo, 18/9 (51/4):85-9, jan./  
dez. 1966/7.
- ANDRADE, Arnon de. Um aspecto es-  
quecido da aprendizagem. *Educa-  
ção*, Brasília, 4(14):81-9, out./dez.  
1974.
- ANTIPOFF, Helena. Não há fome sem  
apetite. *Arte & Educação*, Rio de  
Janeiro, 1(1): 13, jan. 1971.
- \_\_\_\_\_. O problema do bem-do-  
tado no meio rural. *R. bras. Est. pe-  
dag.*, Rio de Janeiro, 61 (139): 417-  
28, jul./set. 1976.
- ANTIPOFF, Ottilia Braga. O bem do-  
tado e seu atendimento na *Fazenda  
do Rosário* — *R. bras. Est. pedag.*,  
Rio de Janeiro, 61(139):381-92,  
jul./set. 1976.
- ARAÚJO, João Comaru. A juventude  
em nossos dias. *Brasil Jovem*, Rio  
de Janeiro, 2(6): 54-61, jun. 1968.
- A REFORMA esqueceu a educação pré-  
escolar. *Escola*, São Paulo, (6): 6-7,  
ago. 1972.
- A RESPONSABILIDADE perante o  
menor. *Brasil Jovem*, Rio de Ja-  
neiro, 4(14): 64-71, jun. 1970.
- AS AUTORIDADES discutem o menor  
abandonado. *O Globo*, Rio de Ja-  
neiro, 9 maio 1976. Grande Rio.  
p. 30-1.
- ASSUNÇÃO, Maria Luíza Texina. A ca-  
rência afetiva na evolução de perso-  
nalidade. *R. bras. Est. pedag.*, Rio  
de Janeiro, 57 (126): 266-79, abr./  
jun. 1972.
- AUGRAS, Monique. Mitos brasileiros  
em literatura infantil. *R. bras. Est.  
pedag.*, Brasília, 62(141): 27-35,  
jan./abr. 1977.
- \_\_\_\_\_. O caráter subjetivo do la-  
zer. *Arte & Educação*, Rio de Janei-  
ro, 4(17): 3, mar. 1975.
- AUTOCONTROLE: Treinamento come-  
ça aos cinco anos. *Escola*, Rio de  
Janeiro, (9): 20-1, nov. 1972.
- BAQUERO, Godeardo & FRANTZ,  
Theobaldo. *Assim falam eles e  
elas, pesquisa dos problemas do  
adolescente brasileiro*. Porto Ale-  
gre, INEP/Centro Regional de Pes-  
quisas Educacionais do Rio Grande  
do Sul, 1962. 178p. (Pesquisas e  
monografias, 2).
- BARRETO, Anita Paes. Considerações  
em torno da infância excepcional  
no Recife. *Cadernos Região e Edu-  
cação*, Recife, 1(2): 3-24, dez.  
1961.
- BENEDETTI, Lúcia. Teatro e drama na  
educação da criança. *Educação*,  
Brasília, 4(14): 9-18, out./dez.  
1974.
- BIAGGIO, Ângela M. B. Desenvolvi-  
mento moral: análise psicológica.  
*Arq. bras. Psic. aplic.*, Rio de  
Janeiro, 24(1): 7-40, jan./mar.  
1972.
- BOLETIM DE INTERCÂMBIO n. 11.  
*Uma experiência em educação de  
pais*. Rio de Janeiro, SESC, 1970,  
95p.
- BONAMIGO, Euza Maria de Rezende.  
Condicionamento de uma discrimi-  
nação verbal em crianças através  
da técnica de Taffel. *Correio*, Por-  
to Alegre, CRPE do Rio Grande do  
Sul, (66):30-56, jan./mar. 1974.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Medos e preocupações das crianças e adolescentes: um estudo comparativo. In: *Seis Estudos de psicologia Social*: Goiânia, Univ. Fed. de Goiás, Inst. de Ci. Humanas e Letras, 1971, p. 111-49.
- BRASIL, ano da criança. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 3 jan. 1979. (Jornal da Tarde. p. 22).
- BRASIL. Departamento Nacional da Criança. Divisão de Proteção Social. *Plano de assistência ao pré-escolar*. Rio de Janeiro, DNC, 1967. 45p. il.
- BRASIL JOVEM. Rio de Janeiro, FUNABEM, V. 6, n. 24, 4. quad. 1972.
- BRITO, Raimundo de. Juiz Mello Matos; apóstolo da assistência aos menores no Brasil. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 7(26): 22-4, 2 quad. 1973.
- CAETANO, José Gomes. *A observação do comportamento no diagnóstico das inaptações infanto-juvenis; conceito, técnica e pessoal especializado*. s. 1., MEC/CALDEME, s. d. 171 p.
- CALVI, Gian. Características e problemas da ilustração em livros infantis. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, 62 (141): 37-42, jan./abr. 1977.
- CARNEIRO, Glauco. A fome dos inocentes. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 4(13): 80-4, mar. 1970.
- \_\_\_\_\_. A guerra contra o Brasil. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 8(29): 64-75, 2 quad. 1974.
- \_\_\_\_\_. A herança que o SAM deixou, seis meses depois. Rio de Janeiro, FUNABEM, 1966. 23p.
- \_\_\_\_\_. A matança dos inocentes. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 7(25): 9-15, 1 quad. 1973.
- \_\_\_\_\_. Paraná — a grande realidade em favor do menor. *Brasil Jovem*, 8(30): 41-8, 3. quad. 1974.
- CARRAZONI, Maria Elisa. O ensino pré-escolar no Brasil. In: Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar, 1. Rio de Janeiro, 1968. *Anais*. Rio de Janeiro, 1968, p. 160-74.
- CARVALHAES, Lucia Bonilha. A definição de palavras por crianças brasileiras de vários níveis sócio-econômicos. *Revista de Psicologia Normal e Patológica*. São Paulo, 15(3/4): 295-325, jul./dez. 1969.
- CARVALHO, Jehová. Juiz analisa problema e acha erro o internamento. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 3(10): 10-3, jun. 1969.
- CAVALIERI, José. O bem-estar do menor em comentário. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 2(5): 64-6, dez. 1967.
- CENTRO BRASILEIRO DE ANÁLISE E PLANEJAMENTO, São Paulo. *A criança, o adolescente, a cidade*. São Paulo, 1972. 307p.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS DO EXCEPCIONAL. Aspectos etiológicos de problemas da infância. *R. bras. Est. pedag.* Rio de Janeiro, 58 (127): 44-50, jul./set. 1972.
- CÓDIGO DE MENORES vai eliminar o paternalismo. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 4(14): 24-5, jun. 1970.
- COELHO, Benedicta & DIEGUEZ, Euterpe Gil. Crianças descobrem o



próprio ritmo II. *Escola Viva*, Rio de Janeiro, 3(18):3-6, s.d.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 2, São Paulo, julho 1976. Conclusões. *Boletim Oficial OMEP Brasil*, Rio de Janeiro, 5:3-4, set./out. 1976.

CORREA, A.H. O menor abandonado. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 30 abr. 1966.

COSTA, Rovílio. Descrição dos antecedentes da delinquência juvenil em Porto Alegre. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 3:25-34, jan. 1978.

COURI, Norma. Dia da criança; anjo ou pivete, diferença do ano inteiro. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 12 out. 1976. cad. B, p. 1.

CRIANÇA desamparada, a culpa da sociedade. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 26 out. 1969.

CRIANÇAS da Escola — SESI em Brasília. *Escola SESI*, São Paulo, 7(25): 3-7, jan./mar. 1972.

CRIANÇAS na barreira do inferno. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 4(13): 54-64, mar. 1970.

CRIANÇAS sem carinho. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 jun. 1971.

CRIME é risco maior na vida do menor abandonado, *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 4 jul. 1976. p. 30.1. cad.

CURADO, Eduardo Manuel da Silva. Teatro infantil do SESI, *Escola SESI*, São Paulo, 6(23):17-9, jul./set. 1971.

DADOS refletem tendência de redução na mortalidade infantil. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 7(39):26-31, 3. quad. 1977.

D'ÁVILLA, Antônio. A educação e suas contradições. *Escola SESI*, São Paulo, 3(14):1-3, abr./jun. 1969.

DE QUE FORMA a Fundação ajuda a criança? *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 2(5):7-9, dez. 1967.

D'GIORGIO, Flávio Vespasiano. Lingüística e o ensino da língua materna. *Educ. para o Desenv.* 7(28): 19-30, out. 1972.

DINIZ, Vânia. Amor, solução do problema do menor. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 2(6):32-3, jun. 1968.

DORIN, Lannoy. *Psicologia da criança*. São Paulo, Ed. do Brasil, 1973. 204 p.

DUQUET, Pierre. Como a criança pode revelar-se criadora na escola. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 59 (132):750-2, out./dez. 1973.

ÉBOLI, Terezinha. As crianças, suas famílias e o meio em que viviam. In: *Uma escola diferente*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1969 p. 197-229.

EDUCAÇÃO agrícola para crianças da cidade. *Escola*, São Paulo, (3):56-7, maio 1972.

EDUCAÇÃO da criança; bibliografia. *B. bibliogr. SESC*, Rio de Janeiro, (8): 7-76, dez. 1972.

EDUCAÇÃO pré-escolar um dos problemas ainda enfrentados no Brasil. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro 8(41): 54-8, 2. quad. 1978.

- EHRARDT, Ivany. História infantil e histórias de crianças. *Educação*, 2 (6):71-7, jul./dez. 1972. Ed. especial.
- EM CASA o desajuste maior. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 jul. 1972. Revista de domingo, p. 4-5.
- EM SÃO PAULO, as colônias de férias. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 4 jul. 1971. p. 3.
- ENCONTRO DE ESTUDOS SOBRE O LAZER DA CRIANÇA DE SANTANA, 1. Santana, 1970. *Anais...* São Paulo, SESC, 1970.
- ENCONTRO INTERAMERICANO DE PROTEÇÃO AO PRÉ-ESCOLAR, 1. Rio de Janeiro, 1968. *Como organizar serviços para atender as necessidades básicas do pré-escolar nos países em desenvolvimento*. Rio de Janeiro, 1968. 111p.
- ESPECIALISTA alerta contra desnutrição. *Boletim Oficial OMEP Brasil*, Rio de Janeiro, 4 : 9, jul./ago. 1976.
- ESPOSITO, Yara Lúcia. Desnutrição e cognição. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (14):87-96, set. 1975.
- ESTÁ na hora de salvar a criança abandonada. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 3 nov. 1969. p. 20-1. 1. cad.
- ESTAMOS fazendo arte. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, 1 (11):7, abr./maio. 1972.
- ESTAS CRIANÇAS não estão aprendendo; estão descobrindo. *Escola*, Rio de Janeiro, (21):41-4, nov. 1973.
- EXPLORAÇÃO DO MENOR; esta forma criminosa de obter lucros. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 8(30):83-7, 3. quad. 1974.
- EXPLORAÇÃO do menor foge ao controle da legislação. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 25 mar. 1974.
- FERNANDES, Gonçalves & VASCONCELLOS, Myriam Brindeiro de Moraes. Contribuição ao estudo da psicotropia do escolar recifense. *Cadernos Região e Educação*, Recife, 4(7/8):16-45, jul./dez. 1964.
- FERRARI, Nilva Irena Schütz. *Direito da criança à educação nas constituições do Brasil*. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1977. Separata da Revista do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. p. 91-162, 1977.
- FERREIRA, Angela M. et alii. *Delinquência juvenil na Guanabara; uma introdução sociológica*, Rio de Janeiro, Tribunal de Justiça do Estado da Guanabara, Juizado de Menores, 1973. 141p.
- FERREIRA, Francisco de Paula. Da assistência social ao bem-estar do menor no Brasil. In: *Infância e Juventude no desenvolvimento nacional na América Latina*, Rio de Janeiro, FUNABEM, 1958. p. 112-21.
- \_\_\_\_\_. O menor e o desenvolvimento. *Brasil Jovem*, 8(30) : 8-14, 3. quad. 1974.
- \_\_\_\_\_. Por que não internatos grandes? *Brasil Jovem* 2(5):52-3, dez. 1967.
- FERREIRA, Pedro de Figueiredo. Deseño: expressão pré-verbal do pensamento infantil. *Boletim Oficial OMEP Brasil*, Rio de Janeiro, 2:25-6, mar./abr. 1976.
- \_\_\_\_\_. Esboço do desenvolvimento emocional da criança. *R. bras.*

- Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 56 (124) : 318-35, out./dez. 1971.
- FESBEM: uma experiência com o menor de rua. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 7(26):58-9, 2. quad. 1973.
- FONOAUDIOLOGIA tem um congresso voltado para a instrução da criança. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 12 fev. 1979
- FONTES, Amerindio de Barros. Que lêem nossas crianças? *Educação*, Brasília, 4(16):74-80, abr./jun. 1975.
- FRANÇA, Luiza. Desenvolvimento da criança e criatividade. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 8(30):603, 3, quad. 1974.
- FUNABEM acha que só a orientação familiar pode evitar degradação. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 21 nov. 1972.
- FUNABEM adota nova filosofia que envolve menor, família e meio. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 maio 1975. Revista Econômica/O Estado e a Economia, p. 5.c. 1 e 2.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM-ESTAR DO MENOR. Levantamento de dados realizados nos órgãos responsáveis pela política estadual do bem-estar do menor. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, (27):55-67, 3. quad. 1973.
- FUNDAÇÃO reuniu Brasil para integrar bem-estar do menor. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 3(11):86-9, set. 1969.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Serviços básicos para a infância em países em desenvolvimento*. Brasília, 1977. 67p.
- GAMBA pede por criança com carência. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1 jul. 1974.
- GINSBERG, Anielia Meyer et alii. Um estudo psicológico de crianças de 8 anos de idade. *B. Psic.*, 25(65):119-50, jan./jun. 1973.
- GÓES, Lúcia Pimentel de Sampaio. Bibliotecas infantis de São Paulo. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, 62(141): 97-102, jan./abr. 1977.
- GRACIANO, Marília et alii. Percepção social na criança: desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (18):21-9, set. 1976.
- GRANJA, Ligia Struchiner Costa. O cego na fase pré-escolar. *Escola Viva*, 5:31-9, jun./ago. 1975.
- GUANABARA, Secretaria de Educação e Cultura. Fundação FORD. *Uma experiência em educação*, 1962-1965. Petrópolis, Vozes, 1967. 319 p.
- GUERREIRO. Lizair de Moraes Guarino. Considerações gerais para o estudo da legislação e das normas aplicáveis no campo da deficiência mental. *Crian. excecp.*, 6(1):47-53, 1974.
- GUIMARÃES, Domingos Figueiredo Esteves. Arte infantil, tarefa a realizar em termos de educação. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 59 (132):614-28, out./dez. 1973.
- GUSSO, Maria Amélia. Em Curitiba, um bonde serve de estacionamento para crianças. *Boletim Oficial OMEP Brasil*, Rio de Janeiro, 5:13, set./out. 1976.
- HÁ CONDIÇÕES para ajudar os índios? *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 2(5):2-5, dez. 1967.

- HEES, Martha Pereira das Neves. A educação pré-escolar no Estado do Rio de Janeiro. *Boletim Oficial OMEP Brasil*, Rio de Janeiro, 4:5-6, jul./ago. 1976. (Conferência do I Congresso Latino-Americano de Educação Montessoriana).
- HISTÓRIAS de crianças feitas pelas crianças. *Escola*, Rio de Janeiro, (13):14-5, mar. 1973.
- INFÂNCIA em perigo. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 23 set. 1972.
- INTERNAR MENORES nem sempre é a solução. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 3(10):25-7, jun. 1969.
- JUIZES propõem lar coletivo para solucionar o problema do menor. *O Globo*, Rio de Janeiro, 20 abr. 1975.
- JURISTAS viram menores em situação diferente. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 2 (6) : 70-3, jun. 1968.
- KIGUEL, Sonia Maria Moojen. *Avaliação de sintomas das dificuldades de aprendizagem em crianças de 1ª, 2ª e 3ª séries do 1º grau de quatro classes sócio-econômicas*. Porto Alegre, Redacta, 1976. 247p. (Tese de mestrado em Educação na UFRS).
- KOLCK, Odete Lourenção Van & KOLCK, Theodorus Van. Análise de itens de desenhos da figura humana de um grupo de crianças de 8 anos de idade. *B. Psic.* 24 (64) : 43-57, jul./dez. 1972.
- KRASNER, Leonardo & ULMANN, Leonard P. *Pesquisas sobre modificação de comportamento*. São Paulo, Ed. Herder, 1972. 473.p.
- LEITE, Denise Bararine Cavalheiro. *Rendimento perceptivo-motor do pré-escolar desnutrido em educação formal e não formal*. Porto Alegre, Redacta, 1977, 145 p. (Tese de Mestrado em Educação na UFRS).
- LÉON, Antoine. *Orientação profissional da criança*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultural, 1958, 176 p.
- LESSA, Orígenes. Minha experiência com a literatura infantil. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, 62 (141):91-5, jan./abr. 1977.
- LOBO, Flávia da Silveira. Afinal que língua é essa? *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, 62 (141) : 43-51, jan./abr. 1977.
- \_\_\_\_\_. As crianças que nos perdoem. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, 5 (19) : 15, jul. 1976.
- LONGHI, Solange Maria. *Identificação e avaliação de reforçadores entre crianças e adolescentes*. Porto Alegre, s. ed., 1976. 104 p. (Tese de Mestrado em Educação na UFRS).
- MACHADO, Maria Clara. Arte feita e dirigida para criança; um problema. *Educação, Brasília*, 4 (13):42-8, jul./set. 1974.
- MACHADO, Maria Therezinha de C. & ALMEIDA, Marlene Concetta de O. A criança deficiente mental, em casa. *Escola Viva*, Rio de Janeiro, 5: 72-80, mar./maio. 1975.
- MACHADO, Maria Terezinha. Atendimento às crianças especiais pelo sistema de ensino público na Guanabara. *Rev. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 58 (127) : 138-47, jul./set. 1972.
- MANZOLLI, Maria Cecília. Efeitos da ansiedade e da instrução oral ou escrita no condicionamento verbal de crianças de um hospital e de uma

- escola. *Arq. bras. Psic. apl.*, Rio de Janeiro, 27 (4) : 30-9, out./dez. 1975.
- MARCHEZI, Sueli Regina Silveira Botta. *Criança e família: o problema do retardamento mental*. Araraquara, Un. Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Ciências Sociais e Educação, 1974. 257 p. il. (Tese de doutorado em Sociologia).
- MARINHO, Heloísa. *Vida e educação no jardim de infância*. Rio de Janeiro, Conquista, 1967. 254p.
- MARQUES, Aguinaldo Nepomuceno. *A infância no Brasil em transformação*. Petrópolis, Vozes, 1973. 284p.
- MARQUES, Eric Tinoco. Nenhuma criança poderá desenvolver-se integralmente sem a prática de educação física. *Escola*, São Paulo (5) : 42-5, jul. 1972.
- MARQUEIZ, José. Só o apoio geral pode salvar o menor. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 6 dez. 1970.
- MÄRTZ, Martin. Menores internados, mas em ambientes semelhantes aos de um verdadeiro lar. *Promoção Humana*, São Paulo, 2 (9):58-62, s.d.
- MATO GROSSO. Secretaria do Interior e Justiça. *Diagnóstico do menor em Mato Grosso*. Cuiabá, Ed. da UFMT 1974. 240p.
- MELLO. Aluísio do Rêgo. A responsabilidade do dentista perante o menor. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 3 (10) : 82-7, jun./1969.
- MELO, Rosina Maria F. de. *A educação pré-primária em Santa Catarina*. Florianópolis, Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Fac. Fund. Educ. de Santa Catarina, 1968. 51 p.
- MENOR abandonado ainda é um grave problema no Rio. *O Globo*, Rio de Janeiro, 18 jan. 1971.
- MENOR aprende trabalhando, por necessidade. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 4 fev. 1973.
- MENOR; uma solução para 2001? *O Globo*, Rio de Janeiro, 10 dez. 1972, p. 39.
- MENORES ABANDONADOS. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 3 (10) : 43-5, jun. 1969.
- MIELINCK, Isaac. Que fazer com a criança genial? *SESI-Escola*, São Paulo, (22) : 24-5, abr./jun. 1971.
- MIRANDA, Marilene de Araujo. Ensine o Brasil à criança. *Escola Viva*, Rio de Janeiro, 2 (11) : 36-7, maio 1971.
- MISÉRIA e fome, motivos que levam menor pobre ao crime. *Correio Braziliense*, Brasília, 16 fev. 1979. (O menor abandonado, 4).
- MONASTIER, Waldemar. *Curso de orientação de conduta infantil*. Curitiba, SESC, 1969.
- MONTORO, Darwin Raphael Antônio. Ele, o menor e nós, os maiores. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 3 (11) : 62-3, set. 1969.
- MORAES, Edson Sêda de. Noções básicas sobre prevenção da marginalização do menor nos centros urbanos. *Brasil Jovem*, 8 (30):30-5, 3. quad. 1974.
- MORAES, Zeni Oliveira de. *Influências do folclore local, em um programa*

- de alfabetização musical, sobre a alfabetização do idioma.* Porto Alegre, 1977. 87p. (Tese de Mestrado em Educação da UFRS).
- MORTALIDADE infantil. *Boletim do Departamento Nacional da Criança*, Rio de Janeiro, 1962.
- MOURIÑO MOSQUERA, Juan José. O desenvolvimento do autoconceito e da afetividade na criança, *Psico*, Porto Alegre (9):33-45, jun. 1976.
- . O menor carenciado e a educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre (2) : 7-16, maio. 1977.
- NOGUEIRA, Emília Moroni do Valle. *A infância, questão social.* São Paulo, 1968, 6p. (Apresentado ao Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar, 1).
- NOVAES, Maria Helena. A influência da segregação perceptiva na aprendizagem. *Arq. bras. Psic. aplic.*, Rio de Janeiro, 21 (4):75-80, out./dez. 1969.
- NUNES, Short. 79, Ano da criança, ano do amor! *O Fluminense*, Niterói, 31 dez. 1978.
- O BRASIL e a situação do menor. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 3 (11): 52-61, set. 1969.
- O BRASIL visto pelas crianças. *Arte e Educação*, Rio de Janeiro, 1 (2):4, fev. 1971.
- OLIVEIRA, João Bosco Calabria de. A dinâmica sócio-familiar e o deficiente mental. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 58 (127):68-78. jul/set. 1972.
- O PROBLEMA do menor na Bahia. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 1 (3) : 10-22, abr. 1967.
- O QUE SE fez pela criança escolar em São Paulo. *Folha da Tarde*, São Paulo, 5 mar. 1979.
- ORNELLAS, Lieselotte H. Um exemplo de atividade pioneira realizamos centros de reabilitação nutricional do pré-escolar. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, 17 (129) : 45-7, 1970.
- OS DIREITOS da criança brasileira. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 4 : 28, mar. 1970.
- OS MINIBRASILEIROS. *Correio da manhã*, Rio de Janeiro, 13 abr. 1973.
- PASSARINHO, Yesis Ilyia C. Amoedo. A educação do excepcional em face da Lei 5.692. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 58 (127):118-23, jul./set. 1972.
- PEREGRINO, Maria Graziela. A criatividade da criança, experiências pedagógicas brasileiras. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, 1 (13):15-6, ago. 1972.
- PESQUISAS sobre menores no Brasil. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 3(11): 4-9, set. 1969.
- PFROMM NETO, Samuel. *Psicologia da adolescência.* São Paulo, Livraria Pioneira Editora/Editora da USP, 1968, 414p.
- PIRES, Nise. Possíveis maneiras de atendimento aos superdotados no Brasil. In: *Educação especial em foco.* Rio de Janeiro, INEP/CBPE, 1974. p. 143-51.
- PLANEJAMENTO para atender melhor ao menor abandonado. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 20 ago. 1975.

- POÇAS, Iria Müller & ATAÍDE, Nilda Catarina. Clínica de leitura ajuda a superar distúrbios da linguagem. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, 18 (132) : 2-3, 1971.
- \_\_\_\_\_. A linguagem e o pré-escolar. *R. Ens.*, Porto Alegre, 19 (139): 6-7, abr. 1972.
- 348** POLAND, Maria da Conceição. Uma experiência de TV educativa na SPB. Rio de Janeiro, *B. Soc. Pestalozzi do Brasil*, (38):44-7, dez. 1972.
- POLÍTICA de assistência ao menor em Pernambuco. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 2 (5) : 21-37, dez.1967.
- POPPOVIC, Ana Maria *Educação pré-primária: análise de alguns aspectos*. São Paulo, CRPE Prof. Queiroz Filho, 1966. 14 p. (Curso de Conhecimento da Criança para Educadores).
- POPPOVIC, Ana Maria; ESPOSITO, Yara Lúcia; CAMPOS, Maria Machado Malta. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (14) : 7-73, set. 1975.
- PORTANOVA, Reinaldo. Verificação do abandono. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 4(14) : 28-31, jun. 1970.
- QUANDO A FOME mata a inteligência. *Boletim Oficial OMEP Brasil*. Rio de Janeiro, 2:16, mar./abr. 1976.
- REIS, Elpidio. Menores abandonados: ontem e hoje. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 3(11):26-7, set. 1969.
- RETRATO DO BRASIL visto pelas crianças. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, 3(14):10-1, jul. 1974.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO AEC. *Educação e criança*. Rio de Janeiro, 7 (30), 1978. Número especial para o Ano Internacional da Criança.
- RIO DE JANEIRO. Escola de Educação Física do Exército. *Ginástica Infantil*. Rio de Janeiro, 26p. mimeo.
- RIO inicia nova experiência de assistência às crianças pobres. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 11 ago.1974.
- RIOS, José Arthur. A marginalização do menor e sua solução. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 8 (28):49-59, 1. quad. 1974.
- \_\_\_\_\_. Qual a solução: internar ou socializar o menor marginalizado? *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 7 (39): 18-25, 3. quad. 1977.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. O que se escreve para as crianças. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 22 abr. 1979. Suplemento Cultural, p. 13.
- ROCHA, Ana Bernardes da Silveira. Educação pré-escolar a universalização do ensino de 1º grau. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 61 (140):71-80, out./dez. 1976.
- \_\_\_\_\_. Marginalização cultural; subsídios para um currículo pré-escolar. *Boletim Oficial OMEP Brasil*, Rio de Janeiro; 0:23, nov./dez. 1975.
- RODRIGUES, Aroldo Soares de Souza. *Medos e preocupações em crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro, PUC, Instituto de Psicologia, 1962. 99p.
- RODRIGUES, Augusto. Arte, expressão do ser na educação do pré-escolar. *Boletim Oficial OMEP Brasil*, Rio de Janeiro, 0:13-6, nov./dez. 1975.

- \_\_\_\_\_. Necessária a compreensão perfeita das manifestações criadoras da infância. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 1 maio 1960.
- ROMERO, Eulina Teixeira. Nutrição do pré-escolar no Brasil. *Boletim Oficial OMEP Brasil*, Rio de Janeiro, 5:10-2, set./out. 1976.
- ROSEMBERG, Fúlvia. O adulto, a criança e a literatura. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, 62(141): 7-15, abr. 1977.
- ROWLAND, Gertrude. Arte infantil em intercâmbio internacional. *América*, Rio de Janeiro, 13(8):17-20, ago. 1960.
- SALLES, Eugênio de A. O problema do menor. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 4 nov. 1972.
- SANTOS, Maria Elizabeth Ribeiro dos. *A entrada para a escola: considerações sobre o reconhecimento e manejo de um período crítico*. Rio de Janeiro, PUC, 1975. (Tese de Mestrado em Psicologia).
- SÃO PAULO: 1,5 milhão de menores abandonados. *O Globo*, Rio de Janeiro, 25 jul. 1976.
- SARAIVA, Terezinha. Atendimento ao pré-escolar: meta prioritária do município do Rio de Janeiro. *Educação*, Brasília, 6 (21):91-101, 1976.
- SECRETARIA de Menores; documentação também traz bem-estar. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 3 (11):16-9, set. 1969.
- SEMINÁRIO BRASILEIRO: EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS, 1. Brasília, outubro 1971. Recomendações e conclusões. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 61(139): 399-401, jul./set. 1976.
- SHAW, Charles R. *Quando seu filho precisa de ajuda; um psiquiatra considera os problemas emocionais das crianças*. Porto Alegre, Globo, 270p.
- SOCIÓLOGA sugere soluções para o problema do menor abandonado. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 5 dez. 1972.
- SOUZA, Iracy Sá de. A criança dos 7 aos 10 anos. *Escola Viva*, Rio de Janeiro, 2 (11):50-2, maio 1971.
- \_\_\_\_\_. A criança feliz. *Escola Viva*, Rio de Janeiro, 1 (3):36-7, maio 1970.
- TAVARES, Denise Fernandes. *As bibliotecas infanto-juvenis de hoje*. Salvador, Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, 1970. 56p. il.
- TÉCNICOS reunidos na Bahia lançam alerta sobre criança. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 out. 1973.
- TEIXEIRA, Anísio. As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. *Arte e Educação*, Rio de Janeiro, 1 (1):3, set. 1970.
- TEIXEIRA, Ary. O que a infância desvalida espera do funcionário público. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 3 (11):42-3, set. 1969.
- UMA GERAÇÃO PERDIDA? Os 16 milhões de menores abandonados no Brasil. *Cinco de Março*, Goiânia, 9 a 15 out. 1978.
- UNIDADES protegem futuro do menor na Cidade de Deus. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13 abr. 1975. p. 28. 1 cad.



- VARELA, Carmem Otero; TAVARES, Elza de Jesus; RODRIGUES, Thezinha L. Pinho. A criança e o civismo. *Escola Viva*, Rio de Janeiro, 1(3):52-3, maio 1970.
- VASCONCELOS, Edgard. Reabilitação de menores. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, 8(29):85-7, 2. quad. 1974.
- VELLOSO, Elisa Dias. O psicodiagnóstico da criança excepcional e a comunicação dos resultados. *R. bras. Est. pedag.*, Rio de Janeiro, 58(127):51-5, jul./set. 1972.
- VIEIRA, Francisco José Amaral. *Capacidade mental e delinquência infantil*. Fortaleza, Univ. do Ceará, 1961. 43p.
- VIEIRA, Gene ice Albertina. *O medo, o lar e a escola*. Rio de Janeiro, INEP/CBPE, 1974. 59p. (Materiais para experimentação, 8).
- VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O interesse das crianças. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, 62(141):53-8, abr. 1977.
- VISSOKY, Paulina. A criança e o estudo da habitação humana. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, 18(131):48-50. 1971.
- WITTER, Geraldina Porto. Aplicação de princípios de aprendizagem na modificação do pré-escolar em sala de aula; um estudo de caso. *B. Psic.*, Rio de Janeiro, 24(64):78-87, jul./dez. 1972.
- ZAMBRANO, Ronaldo. A criança do teatro; primeiro ato de redenção. *Brasil Jovem*, Rio de Janeiro, (27):43-50. 3. quad. 1973.
- \_\_\_\_\_. Elas fazem arte. *Brasil Jovem*; Rio de Janeiro, 7(26):43-50, 2. quad. 1973.
- ZINGER, Zoé Lúcia. *O fenômeno da privação cultural e suas repercussões sobre o desenvolvimento das crianças de baixo nível sócio-econômico*. Porto Alegre, PUC, Faculdade de Educação, 1973, 83p. il. (Tese de Mestrado em Educação).
- ZONA Franca agrava delinquência infantil. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1978



EDITORA GRAFICA  
BRASILEIRA LTDA

E. G. Quadra 4 - Lote 175  
Funchal - 275 000  
226 1620 x 220 1420  
Sede: Funchal  
CNP 0700 001 01  
COC 001 0000 0001 01  
10.000 - Brasília

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, tem por objetivo analisar as questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para tanto, pretende congrega os estudiosos dos fatos educacionais do País e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas secretarias de Educação e Cultura. Quanto possível, espera contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública, em matéria de Educação.

Os artigos assinados são de responsabilidade dos autores. A reprodução parcial ou integral da matéria é permitida, desde que mencionada a fonte.

