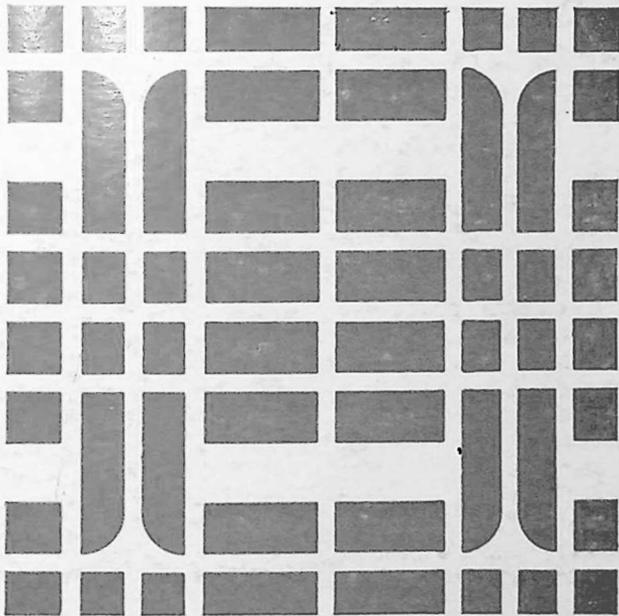


INEP

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS 140



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. Quanto possível, espera contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

Os artigos assinados são da responsabilidade dos autores. A reprodução parcial ou integral da matéria é permitida, desde que mencionada a fonte.

Com o objetivo de atualizar, a curto prazo, a edição da RBEP, para que não continuem com aparente atraso, números que divulgam matéria de absoluta atualidade no campo educacional, ficou estabelecido pelo Conselho de Redação que os números correspondentes a 1975, em fase de processamento gráfico naquele ano, passem a circular com data do ano em curso, no qual são de fato editados.

Desse modo a RBEP regulariza sua circulação neste ano de 1976, mantendo-se válidas para 1976 as assinaturas feitas para 1975, e assim consecutivamente.

Col. Para 71518
CEDEC. SERVIÇO

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS 140

70671
Nº 1
DATA

INSTITUTO NACIONAL DE
ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS

Diretora

Maria Mesquita de Siqueira

CENTRO BRASILEIRO DE
PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretora

Norma Cunha Osório

COORDENADORIA DE ESTUDOS E
PESQUISAS EDUCACIONAIS

Coordenadora

Lúcia Marques Pinheiro

COORDENADORIA DE DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Coordenadora

Nise Maria Lessa
Beraldo Magalhães

UNIDADE DE PUBLICAÇÕES

Chefe

Fidelina dos Santos

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Conselho de Redação

Elza Nascimento Alves
Lúcia Marques Pinheiro
Maria Mesquita de Siqueira
Nadia Franco da Cunha Gomes
Nise Maria L. B. Magalhães
Norma Cunha Osório

Redação

A. P. do Couto Ferraz
Generice Albertina Vieira
Laura Maria da Silva Maia

Assistente

Laisse Corrêa

Ilustração

Ruth Soares

Distribuição e Divulgação

Amélia Isabel Pederneiras
Raja Gabaglia
José Adonias R. Monteiro
Maria Rosicléia Sombra de Araujo

Endereço

Rua Voluntários da Pátria, 107
20 000 Rio de Janeiro, RJ, ZC-02
Brasil

Assinatura anual: Cr\$ 90,00

Número avulso: Cr\$ 25,00

SUMÁRIO

ESTUDOS E DEBATES

Ana Bernardes da Silveira Rocha	Educação pré-escolar e universalização do ensino de 1.º grau	46332 471
Aidyl M. de Queiroz Juan Pérez Ramos	Ação preventiva na educação pré-escolar	46336 481
Ruth Fridman	Comunicação afetivo-sonora e o desenvolvimento da linguagem	46341 494
Coriolano Caldas Silveira da Mota Denise Grein dos Santos	Currículo pré-escolar uma tentativa de abordagem	46344 506
Bertoldo Kruse Grande de Arruda	O INAN em face do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição	46347 516

DOCUMENTAÇÃO

Pedro de Figueiredo Ferreira	Bibliografia sobre educação pré-escolar	525
Pierre Faure, S. J.	A comunicação na criança	530 46350
Manuel Pallarés	Evolução pedagógica da escola maternal	46332 534
Conselho Central de Orientação Educacional da Inglaterra	Conduta social e adaptação na idade pré-escolar	46354 540
Conselho Federal de Educação	A criança: seu crescimento e evolução	556 46355
	Habilitação a nível de 2.º grau para o magistério do pré-escolar — Relatório	578 46361

Assistência médica, 46364
a novidade de 76
no pré-escolar 586

Carlos Drummond de
Andrade

A educação do ser poético 593
46367

LIVROS EM REVISTA

PATTO, Maria Helena Souza

Privação cultural e
educação pré-primária 595

CENESP

Estimulação precoce 596

WINNICOTT, D. W.

O brincar & a realidade 597

FRAIBERG, Selma H.

Os anos mágicos 598

RESUMOS

Laura Maria da Silva Maia

L. M. S. M.

Maria Helena Rapp

M. H. R.

Regina Helena Tavares

R. H. T.

REVISTA DE
ESTUDIOS E DEBATES
N.º 100 - 1984

ESTUDOS E DEBATES

As dificuldades comuns aos países em desenvolvimento, a fim de alcançarem a universalização do ensino básico, determinam a aplicação prioritária dos recursos financeiros disponíveis na ampliação e melhoria da escola obrigatória, ficando relegada a segundo plano a educação pré-escolar. Em tais circunstâncias, "as decisões políticas sobre objetivos educacionais normalmente não refletem qualquer exame prévio da opinião pública" e ainda que se buscasse a audiência dessa opinião, provavelmente a pressão em favor da educação pré-escolar ficaria restrita a pequena minoria. De certa maneira, a oferta de educação desperta as aspirações sociais e, no caso da pré-escolar, somente a classe mais alta está voltada para ela.

No Brasil, só recentemente é que a educação pré-escolar começa a ganhar destaque no cenário das preocupações governamentais. Contudo, virtualmente de parte das camadas sociais menos elevadas inexistem aspirações por essa educação.

* Diretoria do Departamento de Ensino Fundamental do MEC.

A defasagem observada na oferta de escola básica oficial tem deixado à iniciativa privada a educação pré-escolar, aplicando-se massa significativa de recursos públicos no 1.º grau e no ensino superior.

Foi a partir de 1975, que o Ministro Ney Braga, compreendendo o valor de se cuidar das crianças antes dos sete anos, incluiu em sua Política Integrada de Educação, expressando o que denominou "ação preventiva", a educação pré-escolar como recurso para evitar-se a baixa produtividade observada no ensino de 1.º grau, uma forma de ampliar-se o "currículo escondido" da criança que se inicia nos processos de alfabetização, quando de seu ingresso no 1.º grau.

Embora também funcionando como "período preparatório" da aprendizagem de leitura e escrita, a "educação pré-escolar se destina a oferecer condições para o desenvolvimento da criança, de acordo com sua idade e necessidade". E porque se estende de 0 a 6 anos, faixa etária em que cuidados muito especiais devem associar-se à educação para

garantir-lhe o êxito, o atendimento ao pré-escolar tem custo mais elevado que o de ensino de 1.º grau.

Constituem-se funções da Educação Pré-Escolar de 4 a 6 anos:

— estimular a socialização contínua das crianças, ircentivando sua responsabilidade social, criatividade e auto-confiança;

472 — desenvolver a habilidade de pensar com clareza;

— implementar o bem-estar físico, social e emocional da criança.

Tais funções, bastante claras por si mesmas, não traduzem determinado enfoque filosófico ou metodológico, admitindo, ao contrário, uma política de educação pré-escolar aberta e flexível. Permite-se que a par de unidade no programa de educação pré-escolar, exista uma pluralidade de soluções altamente enriquecedora.

Longe, por conseguinte, de situar-se, como o ensino regular, atada a dispositivos legais restritivos, e a algumas diretrizes rígidas, a educação pré-escolar situa-se na amplitude da política educacional global do País e, embora respeitando teorias psicológicas de aprendizagem e metodologias delas derivadas, suas limitações são apenas as dítadas pelos princípios e finalidades educacionais propostos pela legislação básica.

Tendências da Educação Pré-Escolar

Abandonando a tendência anterior de atendimento à população de classe média e alta, o esforço governamental volta-se para as crianças oriundas de famílias de maior carência econômico-financeira e cultural.

As iniciativas das Secretarias de Educação estão aplicadas em programas de aproveitamento de espaços físicos disponíveis e de absorção da clientela da periferia das cidades. Aí está a grande inovação na educação pré-escolar: a consciência de que o esforço governamental deve voltar-se, prioritariamente, para o atendimento às populações carenciadas. Sem dúvida, presenciamos a uma reviravolta. Até aqui, os Jardins de Infância e outras instituições pré-escolares eram construídos de modo a satisfazer as famílias dos grandes centros e de maior poder aquisitivo. Estamos vivendo um momento muito especial para as crianças que ficaram marginalizadas e, talvez, condenadas a um deficiente aproveitamento escolar, sem o atendimento antecipado à sua entrada no 1.º grau.

Um outro ponto que merece destaque está sendo o da pronta ação dos Secretários Estaduais de Educação. Não será de imediato que se expandirá o atendimento pré-escolar de modo a alcançarmos ampla satisfação da clientela. Mas está sendo posta a serviço da educação pré-escolar, a criatividade dos planejadores, num processo de desformalização do atendimento pré-escolar; e isto é importante, eles estão atuando com todos os recursos a seu alcance.

Além dos componentes criatividade e desformalização, a educação pré-escolar se expande com dois outros cuidados: evitar o hiato entre os planejadores e os executores e os experimentos que restrinjam a abrangência da clientela-alvo.

Devemos, tanto quanto possível, encontrar nosso próprio caminho para chegar à educação pré-escolar: sem experiências tais que, de sofisticadas não vão além delas mesmas.

Sem extremismos de uma sistemática uniforme — “O sistema educativo deve ser construído no seio da organização social e não à margem, como foram os sistemas atuais. Isto supõe a necessidade de o sistema ser abordado em estreita relação com os grupos sociais interessados, o que conduz a romper com o dogma de um sistema educativo uno e indivisível.”

Sem timidez que impede iniciativas capazes de oferecer o pouco como melhor que o nada.

Sem copiar modelos estrangeiros que se transformam, fatalmente, em caricaturas nacionais.

Mas com simplicidade que permite aceitar o constante aperfeiçoamento.

Com versatilidade, ajustando modelos às diferentes necessidades de grupos específicos de crianças.

Com racionalidade, aproveitando ao máximo os recursos disponíveis.

Com audácia e coragem capazes de aliciar todas as forças vivas das famílias e das comunidades, cooperativamente, no atendimento às crianças.

Com opções próprias, ajustando e idealizando os padrões segundo tipo de necessidades das crianças brasileiras e da cultura nacional.

A tarefa da educação pré-escolar não é fácil. E não se resolverá plenamente, a curto prazo. Mas a ninguém escapa que, de nossa geração de educadores, depende o desbravamento dos caminhos que apressarão ou delongarão essa conquista. Estamos comprometidos com o futuro do País, no compromisso que assumimos com a educação das crianças

de hoje. O que se faz na escola, pela criança, é a oportunidade que se cria para uma nação. Anísio Teixeira, na exposição de motivos que encaminhou o Anteprojeto de Lei Orgânica de Educação na Bahia diz que:

“Todo o anteprojeto é uma afirmação da confiança que o Estado deposita na instituição que, por excelência, arma o povo para a conquista da igualdade fundamental entre os homens — a escola”. Por isto mesmo sublinha, com intencional relevo, “o caráter político da educação, que constitui o direito dos direitos. Todos os outros, com que acena a democracia ao cidadão, seriam vãos se o homem continuasse ignorante e desaparelhado para gozá-los ou conquistá-los”.

Ninguém duvida, porém, que se não acudirmos as crianças antes que entrem nos cursos regulares, a escola pouco poderá fazer por elas, principalmente por aquelas marcadas por condições bio-psicossociais e culturais inferiores. E o Brasil não pode e não quer perder de conduzir a educação das crianças de tal modo, que ele possa constituir-se a “grande expressão do caráter nacional”.

O atendimento pré-escolar, vem sendo orientado sob um triplo enfoque: educação, saúde e nutrição e assistência social. E ganha, cada vez, maior força e convicção de que tal orientação deve transformar-se em um amplo movimento, em toda parte e de todas as pessoas e instituições, para que as crianças possam usufruir de ambiente favorável a seu desenvolvimento físico, psíquico e mental, e possam acionar as potencialidades adormecidas em seu ser.

Muitas e atuais realizações podem ser apreciadas e não será ocioso indicá-las. Assim é que, de parte do Governo Federal, o Ministério da Educação e Cultura, através do Departamento de Ensino Fundamental:

474

a) Iniciou estudos e contatos com outras agências para desenvolvimento de um plano de educação pré-escolar. Criou, para isso, uma Coordenação de Educação Pré-Escolar (Codepre). Os técnicos dessa Coordenação visitaram os Estados, colhendo informações referentes a matrícula e necessidades de atendimento ao pré-escolar. Foram, desse modo, levantadas informações sobre o nível sócio-econômico das crianças matriculadas, quantidade e habilitação do corpo docente, localização e funcionamento, bem como condições físicas dos prédios escolares, currículo e materiais didáticos, equipes de orientação e supervisão existentes e, ainda, informações sobre a coordenação e planejamento de recursos financeiros.

b) O Departamento de Ensino Fundamental articulou-se com os diversos órgãos dos Ministérios que desenvolvem atividades de assistência a crianças menores de 7 anos. Estabeleceu contatos com pessoas de larga experiência, em vários Estados, no campo da educação, saúde e nutrição do pré-escolar. Realizou dois seminários de planejamento, com técnicos dos Ministérios da Saúde e da Previdência Social e de instituições privadas, em que foram definidos princípios gerais para o programa, prioridades e requisitos mínimos em termos de recursos humanos, materiais didáticos, instalações físicas e currículo de educação, saúde e nutrição do pré-escolar. Pro-

moveu um Seminário com o Programa Nacional de Teleducação, a Fundação Centro-Brasileira de TV Educativa do MEC e a Fundação Padre Anchieta de TV Educativa do Governo de São Paulo, para definir princípios e normas para uso da TV na educação pré-escolar.

c) Em junho de 1975, promoveu-se o 1.º Encontro Nacional de Coordenadores de Educação Pré-Escolar do MEC e das Secretarias de Educação dos Estados, Territórios e Distrito Federal, com o propósito de debater os princípios gerais do programa nacional de educação pré-escolar que se pretende implantar e de estabelecer as bases para o planejamento em cada Unidade da Federação.

d) O Departamento de Ensino Fundamental efetivou, também, um estudo preliminar com estimativa de custos para expansão da rede física de Centros de Educação Pré-Escolar.

Essa expansão prevista através de construções é uma ação complementar ao aproveitamento de espaços e horários ociosos ou subutilizados nos estabelecimentos pré-escolares e de 1.º grau, bem como da comunidade, o que já vem ocorrendo ou sendo estimulado. O referido estudo foi feito com a assistência técnica do Consejo para Construcciones Escolares para América Latina y la Región del Caribe (Conescal).

e) Outro órgão do MEC que estende sua ação ao pré-escolar é a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), que oferece alimento a estudantes de 1.º e 2.º graus e a pré-escolares. A CNAE distribuiu alimentação para mais de onze milhões de escolares em 1975.

Sua previsão para atendimento a 1.º grau e pré-escolar, nos anos se-

guintes, pode ser apreciada no quadro abaixo:

ANO	1.º Grau 7/14 Anos	Jardim de Infância	Pré-Escolares de 6 Anos (Irmãos de Escolares)
1976	12.900.000	19.500	600.000
1977	14.600.000	25.500	800.000
1978	16.400.000	33.000	1.100.000
1979	18.400.000	43.000	1.500.000

Fonte: Projeto de Educação Nutricional e Assistência Alimentar — CNAE/MEC.

475

A merenda distribuída aos pré-escolares representa uma suplementação alimentar capaz de atender a 15% das necessidades diárias quanto aos principais nutrientes, não pretendendo substituir qualquer das refeições habitualmente consumidas no lar.

Quanto ao Ministério da Saúde:

a) O Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) em seu programa de assistência alimentar supletiva objetiva o atendimento às crianças pré-escolares. No momento, o INAN e a CNAE encontram-se em entendimentos para assistência nutricional a todos os pré-escolares e crianças carentes que possam ser alcançadas pelo programa.

Também a Coordenação de Proteção Materno-Infantil (CPMI), do Ministério da Saúde, conta com o programa de saúde materno-infantil cujo objetivo central é reduzir a morbi-mortalidade materna e da infância. A Instituição possui amplo programa de atendimento materno-infantil, a CPMI considera que a educação para a saúde é essencial e deve ser desenvolvida intensivamente nas diferentes fases do programa.

No Ministério da Previdência e Assistência Social, a Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA), tem a finalidade básica de proteção à maternidade e à infância carente de recursos, sendo tal proteção oferecida através de atividades de serviço social (assistência promocional à família, ao pré-escolar e ao escolar).

Recentemente, a LBA lançou um Projeto de Unidades de Reeducação Alimentar para o Pré-Escolar (URapes). As URAPES têm os seguintes objetivos: educação ou reeducação das mães ou responsáveis por menores em idade pré-escolar e em estado de subnutrição, visando transmitir-lhes hábitos alimentares sadios, ensino sobre o preparo e consumo de alimentos e a prestação de assistência alimentar adequada às crianças subnutridas de 2 a 6 anos de idade, até sua reabilitação. Em cada obra ou serviço próprio da LBA prevê-se a construção de um Centro de Treinamento para capacitar servidores técnicos. Ligados ao Departamento de Medicina, existem 104 Unidades de Proteção ao Pré-Escolar com objetivos específicos de recuperação alimentar e saúde infantil.

Ainda no Ministério da Previdência e Assistência Social, a FUNABEM

— Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor — tem atuado em favor da criança pré-escolar e do escolar até 18 anos de idade. Sua clientela principal são as crianças abandonadas.

476

Também diversas Universidades realizam pesquisas sobre nutrição de pré-escolares em regiões pobres e mantêm atividades de nutrição da clientela mais carente. As iniciativas principais são:

a) Os Centros de Educação e Recuperação Nutricional (CERN), criados pelo Dr. Nelson Chaves, da Universidade Federal de Pernambuco, visam à recuperação de crianças menores de 7 anos, no segundo a terceiro grau de desnutrição. As crianças permanecem no Centro 8 horas, até seu restabelecimento.

b) O Laboratório de Nutrição, da Faculdade de Ciências da Saúde, da Universidade de Brasília (UnB), realiza um trabalho de nutrição pré-escolar na cidade de Sobradinho, DF, coordenado pelo Dr. João Bosco Salomon: o CIAMI — Centro Integrado de Atendimento Materno-Infantil. Conseguiu-se, pelo trabalho, a erradicação da desnutrição pré-escolar, na cidade.

c) Em São Paulo, o Dr. Yaro Ribeiro Gandra vem, desde 1971, realizando um trabalho original que se tornou já conhecido não somente no Brasil, mas em outros países. Através do Instituto de Nutrição, da Faculdade de Saúde Pública, da USP, o Dr. Gandra criou os Centros de Educação e Alimentação e recreação a crianças pré-escolares, irmãos de outras crianças alunos do 1.º grau.

Nos Estados, Territórios e Distrito Federal, as Secretarias de Educação mantêm estabelecimentos de educação pré-escolar e tal participação re-

presenta, atualmente, 32,8% de todo o atendimento pré-escolar do País, contra 22,4% de participação municipal e 44,1% de iniciativa privada.

Pode-se inferir desses dados a importância da iniciativa particular no desenvolvimento da educação pré-escolar. Eles (os responsáveis pelo ensino privado) detêm experiências, volume de serviços e potencial que não podem ser ignorados em qualquer programa relacionado ao pré-escolar no Brasil.

Em que pesem algumas iniciativas inovadoras que procuram aproveitar locais e horários ociosos ou subutilizados, material didático simples e recursos humanos da própria comunidade, o atendimento pré-escolar das Secretarias de Educação, em geral, é ainda de uma certa rigidez na estrutura, nos métodos e nos processos de educação.

A educação pré-escolar é feita, normalmente, a partir de 2 anos de idade da criança, até os 6 anos e 11 meses, quando ela ingressa na escola de 1.º grau. No entanto, há atendimento também, embora em menor escala, antes de dois anos. Há as seguintes instituições de educação pré-escolar, no Brasil: as *Creches* que atendem crianças de 0 a 2 anos; as Escolas Maternais atendem de 2 a 4 anos e os Jardins de Infância de 4 a 6 anos.

A essas instituições, principalmente ao Jardim de Infância, tem sido feita, algumas vezes, a crítica de oferecerem educação de luxo. Elas se localizam, em geral, no centro da cidade ou nos bairros de renda alta e média-alta. Em parte, isso se deve ao crescimento das cidades e à absorção, pelas pessoas de mais altas rendas, dos terrenos residenciais mais centrais, e, conseqüentemente,

o afastamento das de menores recursos financeiros para as áreas periféricas. Em parte também se deve ao fato de a demanda manifesta de educação pré-escolar ter sido, desde o início, principalmente originária da classe média e média-alta, que compreendia a importância de um atendimento mais completo do que aquele que a família poderia dar.

Os Jardins de Infância dos Sistemas de Ensino, com algumas exceções, acertam o componente educacional do currículo, sendo a alimentação um serviço complementar não prioritário, da mesma forma que o atendimento sanitário está quase sempre ausente, o que se compreende pelo nível sócio-econômico da clientela atendida.

Educação Pré-Escolar e a Lei n.º 5.692/71

Embora a partir de 1972, quando a Lei n.º 5.692/71 entrou em vigor, os Sistemas de Ensino, irô a fã de oferecer maiores oportunidades educacionais de 1.º grau, tivessem diminuído o atendimento pré-escolar, a partir de 1974, a situação parece mudar sensivelmente, devido, em grande parte, à decisão do Ministério da Educação e Cultura de apoiar e incentivar o desenvolvimento da educação pré-escolar.

Das ações que vem realizando principalmente na definição de princípios e prioridades e na orientação técnica que vem dando aos Sistemas de Ensino, observa-se uma mudança no panorama da educação pré-escolar no País.

Em primeiro lugar, houve o despertar em todas as Unidades da Federação de um grande interesse em promover esse tipo de educação. Diversas Unidades Federadas já iniciaram trabalhos concretos ou vêm organizando um grupo de especia-

listas para planejar e coordenar atividades de educação pré-escolar. Os Sistemas de Ensino estão interessados em descobrir formas de aumentar as matrículas em grande escala e para as populações carentes.

A preocupação com o atendimento educacional, somada a cuidados sanitários e alimentares já faz parte de todas as iniciativas. A orientação dos programas no sentido de atender às crianças economicamente desfavorecidas é outra premissa básica. O aproveitamento de recursos existentes, seja de pessoal seja de instalações, também é considerado, por todas as Unidades Federadas, como essencial. O envolvimento das famílias e das comunidades cujas crianças serão atendidas, da mesma forma, está recebendo o maior cuidado.

Observa-se, na Lei n.º 5.692/71, ainda que se façam restrições ao fato de ela não emprestar a relevância necessária à educação pré-escolar, preocupações sempre crescentes de focalização do tema.

A Lei n.º 5.692 determinou em seu art. 19, § 2.º, que "os sistemas de ensino valerão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes".

Recomenda ainda aos sistemas que estimulem "as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de 7 anos, a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1.º grau" (artigo 61).

Em todas as Leis, Decretos e Portarias existentes percebe-se a preocupação com a criança desde o seu nascimento, ou mesmo antes, como nas atribuições da CPMI e do INAN que atendem prioritariamente à

gestante. A legislação referida deixa claro que assume o princípio de que quanto mais cedo se iniciarem os cuidados com a criança, maiores e melhores condições ela terá para um desenvolvimento harmonioso e completo.

Além disso, evidencia-se o surgimento de uma consciência, a nível nacional, quanto à importância da educação pré-escolar.

478

O Conselho Federal de Educação, manifestando sua preocupação com os pré-escolares, pronunciou-se sobre o assunto por meio da Indicação da Conselheira Eurides Brito da Silva, que afirma a certeza de que o disposto na Lei n.º 5.692/71 significa que "cada sistema, sem deixar de lado a luta prioritária pelo atirgimento da obrigatoriedade escolar representada pelo ensino de 1.º grau, saberia encontrar soluções criando estímulos que fomentassem a ampliação da oferta de atendimento da população pré-escolar".

Essa Indicação deu origem ao Parecer n.º 2.013/74 cujo relator, Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, entre outras afirmações ressalta que "...a meta final dos que se sensibilizaram pelo tema deverá ser uma espécie de cruzada que inspire o Poder Público a elaborar, a curto prazo, uma terceira lei de diretrizes e bases inteiramente voltada para os cuidados que devam envolver toda a educação que venha a preceder a do ensino de 1.º grau". A seguir, em 7-5-75 o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer n.º 1.600, da Conselheira Terezinha Saraiva, que fixa o currículo e os requisitos necessários à habilitação para o magistério do pré-escolar, a nível de 4.ª série do 2.º grau ou de estudos adicionais. O Parecer n.º 2.521, relatado pelo Conselheiro Paulo Nathanael e

aprovado em 2-7-75, dispõe quanto à implantação de programas antecipatórios da escolarização regular, que atendam às crianças com menos de 7 anos, portadoras de carências diversas.

Mais recentemente, foi aprovado o Parecer n.º 3.483/75, do Conselheiro Valmir Chagas, que trata de "Estudos Superiores de Educação, Habilitação e Cursos de Graduação". Referindo-se à nova orientação para os cursos de pedagogia, conclui o Parecer afirmando que: "1 — os estudos superiores de educação compreendem a formação pedagógica das licenciaturas de conteúdo e os cursos ou habilitações destinados ao preparo: a) de professores para as *atividades* inerentes aos anos iniciais de escolarização..."

Entretanto, o mesmo Parecer, deixa clara a necessidade de, a curto prazo, continuarem os Sistemas de Ensino a oferecer a possibilidade de preparo de professores para esta área a nível de 2.º grau.

A relevância deste parecer está não apenas na possibilidade que oferece de formar o magistério para a educação pré-escolar em nível universitário, mas, principalmente, pela oportunidade de levar às Universidades a preocupação com esta faixa etária, estimulando o desenvolvimento de estudos e pesquisas.

Para os 21 milhões de pré-escolares, no Brasil, o Governo e as Famílias, as Instituições e as Comunidades, os Órgãos Oficiais e a Empresa Privada — despertam e, decisivamente, iniciam um movimento global e uníssono capaz de superar obstáculos e de tornar realidade o dizer de Rozendo Muniz: "Do monumento em que as nações se irmanam a escola é o pedestal". Para isto, é preciso que alcance as crianças quando no estágio pré-escolar; e que

a assistência que recebem no lar e na escola, elimine as deficiências carenciais e crie condições propícias ao máximo aproveitamento na escola fundamental.

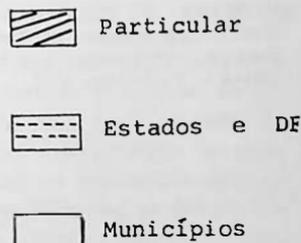
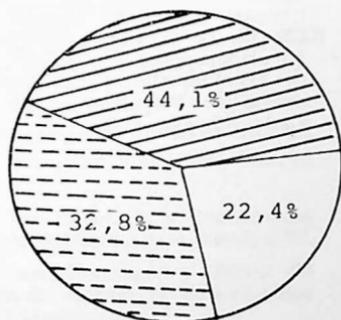
Perspectivas de Futuro

A visão é simples, mas pouco conseguiremos se nossas preocupações não se fixarem em:

- Concentração do atendimento aos mais carentes.
- Integração de órgãos e serviços.
- Expansão gradativa dos quantitativos atendidos.
- Currículo de educação, de saúde e nutrição e de assistência social.
- Aproveitamento integral dos recursos das comunidades e participação ativa destas últimas.
- Envolvimento das Universidades
- Envolvimento das Universidades específicos.
- Uso de multi-meios de educação.
- Racionalização dos recursos disponíveis.
- Multiplicação de modelos.
- Participação acertuada da iniciativa particular.
- Extensão às famílias.

Principalmente, será indispensável que todos aqueles que se ocupam

Participação na educação pré-escolar



do atendimento educacional de crianças, reservem, em relação a elas, a consciência de estarem promovendo uma "pessoa" que é única.

"Todos os seres humanos possuem fundamentalmente a mesma estrutura anatômica, vivem graças aos mesmos processos fisiológicos e são impelidos pelas mesmas necessidades biológicas. Ainda assim, não há dois seres humanos iguais, e o que talvez seja mais importante, a individualidade de uma pessoa que vive agora é distinta daquela de qualquer outra que tenha vivido no passado ou que viverá no futuro. Todas as pessoas são excepcionais, sem precedentes e irreprodutíveis." Decorre dessa consciência a abertura do currículo, inclinado a uma individualização do atendimento.

Mas a maior dificuldade, até aqui e com tendências a conservar-se por longo tempo, parece repousar na necessidade de crescimento das oportunidades de educação pré-escolar. As baixas taxas de atendimento não oferecem obstáculos quanto à orientação qualitativa; a massa de atendimentos necessários e não atingidos constitui-se no grande desafio nacional.

Como já observamos, a maior participação na oferta de educação pré-escolar está com a iniciativa privada. Veja-se o gráfico.

É irrelevante reafirmar que o atendimento da escola privada não se volta para as prioridades fixadas para aplicação dos recursos públicos: atendimento aos mais necessitados. Ao contrário, a educação pré-escolar de iniciativa privada está reservada às classes média e alta.

Uma análise da magnitude do problema não pode desconsiderar, ainda, que as estimativas de crescimento da população brasileira situam em torno de 21.000.000 o total de

indivíduos na faixa etária de 0 a 6 anos, aquela pertinente à educação anterior ao primeiro grau. Há que se estabelecer, por conseguinte, uma faixa prioritária de atendimento, nessa larga margem de 0 a 6. A opção tem sido por concentrar-se a oferta educacional aos de 4 a 6 anos de idade. Ainda assim, o esforço governamental tem que ultrapassar, em muito, o que se fez até o presente. Veja-se o quadro:

Educação Pré-Escolar 1976

População de 4 a 6 anos	Matrícula	N.º de Escolas	N.º de Docentes	+% Absorção
9.746.712	686.390	9.769	32.904	7,04

Fonte: Seec

Estimativas: CODEPLAN, DEF.

A realidade da baixíssima taxa de matrícula, em relação à população de 4 a 6 anos, informa que os recursos convencionais de educação pré-escolar não podem conduzir à rápida absorção da demanda.

O futuro se descortina com o abandono dos meios mais convencionais de educação pré-escolar e a utilização de tecnologias capazes de, a mais baixo custo, desencadear um processo acelerado de expansão dos atendimentos.

Referências bibliográficas

DUBOS, René. A Biologia, a Sociedade e o indivíduo. *Diálogo*, n. 1. v. VII, 1974.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Departamento de Ensino Fundamental. Diagnóstico preliminar da Educação Pré-Escolar. 1976.

POLÍTICA Integrada da Educação. MEC, 1975.

RUSCOE, G. C. Condições para o êxito no planejamento educacional. Tradução de Leonidas Gontijo de Carvalho. *Cadernos de Pesquisas*, n. 14. Fundação Carlos Chagas. 1975.

1. Introdução

Reveste-se de real importância a implantação de programas de ação preventiva na educação pré-escolar, quando se consideram as múltiplas vantagens derivadas dos mesmos. Visam possibilitar a evolução integral da criança e permitem diminuir, em número considerável, a população portadora de distúrbios do desenvolvimento.

Programas desta natureza, destinados à infância, fundamentam-se principalmente nos trabalhos sobre estimulação precoce, cujo campo do conhecimento é essencialmente promissor. Sabe-se que a carência ou inadequação de estimulação nos primeiros anos de vida, origina diminuição, muitas vezes irreversível, no ritmo do desenvolvimento infantil, podendo tal deficiência ser prevenida por programas nesta área. Há evidências de que mais de 50% dos casos portadores de retardo mental poderiam ser evitados, caso fossem

adotados os conhecimentos já existentes sobre prevenção.

Estes programas contribuem, de maneira efetiva, para o enriquecimento das ciências da Psicologia e da Educação, incluindo a elaboração e adaptação de técnicas psicológicas utilizadas para avaliar o desenvolvimento na primeira infância, e a organização de currículos educacionais integrais destinados a proporcionar evolução normal à criança, com valor preditivo para outras fases de vida.

A irreversibilidade dos efeitos da estimulação inadequada, quando não carente, e, de outro lado, os resultados animadores dos programas referidos, reforçam a necessidade de sua implantação nos serviços de educação pré-escolar. Apesar da importância e da transcendência social das contribuições relacionadas com a educação preventiva na infância, são elas ainda escassas no nosso meio, especialmente em relação aos fatores ambientais que incidem negativamente no desenvolvimento da criança e, por outro lado, aos programas de ação preventiva.

* Doutor em Psicologia e Coordenador do Projeto MINIPLAN — APAE 1/73.

** Doutor em Psicologia e Perito do Convênio de Assistência Técnica entre Brasil e Espanha.

O presente trabalho se propõe satisfazer a necessidade sentida, colocando em evidência os aspectos essenciais de uma abordagem científica do assunto, de uma comprovação experimental efetuada em nosso meio e, também, da elaboração de programas educacionais preventivos.

482 2. Abordagem científica

Deriva-se da revisão bibliográfica dos trabalhos realizados, especialmente no último decênio, nos quais se configuram os fundamentos básicos da estimulação precoce, como são aqueles sobre carência afetiva (Bowlby, 1960 e Harlow, Prugh e outros, 1963) e sobre privação cultural na infância (Hunt, 1961, 1964a, 1964b; Deutsch, 1963, 1964a, 1964b; Bloom, 1964 e outros, *apud* Patto, 1973).

As contribuições de Bowlby colocam em relevo a transcendência da carência afetiva como causa determinante de prejuízos, muitas vezes irreversíveis, no desenvolvimento da criança. Apesar desta conclusão apresentar controvérsias, o fator em causa aparece significativamente entre outros agentes que explicam os transtornos emocionais e mentais iniciados nos primeiros anos de vida.

Com relação à privação cultural, os esforços realizados nos últimos anos convergem para uma abordagem ambiental com suas implicações educacionais, rejeitando, com isto, a idéia do caráter fixo da inteligência. Os trabalhos detiveram-se especialmente na análise dos níveis sócio-econômicos desprivilegiados e suas conseqüências negativas no desenvolvimento infantil.

Os trabalhos específicos sobre estimulação precoce demonstram a ir-

fluência decisiva que a mesma exerce sobre o desenvolvimento da criança, acelerando-o, quando efetiva, ou retardando-o, quando carente ou inadequada. Focalizam as implicações teóricas e a utilidade prática destes programas, baseando-se no conceito básico segundo o qual a estimulação se caracteriza principalmente pelos efeitos da influência ambiental e dos tratamentos aplicáveis nos primeiros anos de vida, de maneira a garantir a evolução integral à criança, cujos efeitos se estendem a outras fases de sua existência. Apesar do termo "estimulação precoce" não responder etimologicamente ao conteúdo que se expressa, o mesmo vem sendo reconhecido e aceito, tacitamente, pelos profissionais na área e pelo público envolvido.

Os estudos realizados no campo chegam a isolar uma variedade de fatores ambientais, que explicam a manifestação dos distúrbios do desenvolvimento, inclusive os de retardo mental, e que colocam a criança em situação de vulnerabilidade ao aparecimento de tais transtornos. Apresentam também conceitos básicos que servem de fundamento para a organização de programas de ação preventiva no período pré-escolar. Dentre eles destaca-se a idéia de que as capacidades mentais não são apenas desenvolvidas por um ambiente rico em estimulação, mas também por reforços positivos, acompanhados de um mínimo de restrições desnecessárias, e por uma convivência estável e regular com as pessoas do meio em que vive a criança (Caldwell, s/data; ONU, 1971; Lorenzo, 1973; Holy, 1973 e Queiroz, 1975).

Outros trabalhos, além dos já citados, como são os de Coriat, 1967; Haynes, 1969; Lin-Fu, 1969; Cullinan, 1970; Sameroff e Chandler,

1970; Koch e Dobson, 1971; Garrison, 1972 e Tansley, s/data, concluem que a influência de determinados fatores somáticos ou ambientais, denominados de "alto risco", que incidem especialmente nos períodos pré, peri e pós-natais, podem provocar "déficits" duradouros no desenvolvimento da criança ou que a colocam em situação de vulnerabilidade ao aparecimento dos mesmos. Estes fatores abrangem, além dos antecedentes patológicos nos períodos citados, os referentes à desnutrição, maus tratos e carência de estimulação nos primeiros anos de vida.

A determinação dos fatores de "alto risco" veio possibilitar um efetivo delineamento dos programas de educação preventiva, indicando-lhe objetivos mais definidos e determinando a população de maior necessidade em sua aplicação. Por outro lado, já os primeiros resultados de sua implantação vem mostrando benefícios positivos, desde que sua ação se inicie nos primeiros anos de vida e se efetue de forma regular e sistemática, e também sem interferência de fatores adversamente negativos.

O principal objetivo destes programas de ação preventiva é o de impulsionar, através de treinamento sistemático e estimulação apropriada, a evolução das habilidades básicas da criança, desde os primeiros anos de vida, com atenção especial às crianças consideradas de "alto risco" e aquelas outras portadoras de distúrbios do desenvolvimento. Propõe-se, desta forma, satisfazer as necessidades de cada criança e de seu meio, integrando os programas nos planos de assistência materno-infantil e nos currículos educacionais de escola maternal e de jardim de infância. Procuram, ao mesmo

tempo, estabelecer a necessária continuidade com outros recursos educacionais, a fim de proporcionar seqüência no atendimento da criança nas fases posteriores de seu desenvolvimento. Fundamentam-se tais programas nos princípios teóricos que têm como referência básica as etapas do desenvolvimento normal infantil, como sejam os descritos por Piaget (Tilton, 1972) ou por Doman-Delacato (Alcuir, 1968). É importante considerar que a escolha da linha teórica depende das necessidades específicas e características individuais de cada criança.

483

Inclue-se no conteúdo destes programas, não só a orientação que se estabelece em função das etapas do desenvolvimento infantil, como também a natureza, freqüência, organização e tipo de estímulos do meio circundante.

Em síntese, pode-se afirmar que os estudos realizados no campo indicam que as tendências atuais sobre estimulação precoce assinalam pautas positivas em relação à educação preventiva, através de conceitos precisos, determinação de fatores de "alto risco", elaboração de técnicas de detecção e avaliação e, especialmente, planejamento de currículos educacionais.

Embora reconhecendo que muitos dos trabalhos realizados são aplicáveis à nossa cultura, não preenchem eles as nossas reais necessidades, chamando a atenção para a importância da execução de estudos desta natureza em nosso meio.

3. Comprovação experimental

Baseando-se na análise dos conhecimentos existentes e na necessidade de determinar os principais fatores

sócio-culturais que, em nosso meio, bloqueiam o desenvolvimento infantil, foi elaborada uma pesquisa, cujos resultados são sintetizados a seguir.

As hipóteses formuladas para a mesma foram as seguintes:

a) Se a carência de estimulação ambiental, nos primeiros anos de vida, prejudica o desenvolvimento mental, o aumento dessa privação pode determinar maior deficiência nesta área.

b) Se a carência de estimulação provoca *déficits* específicos no desenvolvimento mental, a insuficiência de estímulos sensoriais, motores, verbais e cognitivos, pode determinar deficiências nas respectivas capacidades.

Os indivíduos estudados constituíram-se de crianças de centros infantis (creches), cuja escolha foi realizada pelo fato de que as mesmas apresentam quadros mais definidos de carência de estimulação: provêm de ambiente culturalmente desfavorecido e estão menos sujeitas à variedade de estímulos do meio externo. Consideram os especialistas que o ambiente institucional, facilitando o controle das variáveis influentes e intervenientes, permite isolar os chamados "ingredientes" de estimulação, os quais podem ser extrapolados para qualquer outro meio em que a criança se desenvolve.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram as que se apresentam:

a) Escala Merrill-Palmer de Testes Mentais (Stutsman, 1948) e Teste Peabody de Vocabulário de Figuras (Dunn, 1965), para a medida do desenvolvimento mental.

b) Inventário Cumulativo de Estimulação Ambiental (ICEA), destinado à análise dos diferentes estímulos que incidem na criança nos seus primeiros anos de vida. Este instrumento foi elaborado especialmente para a presente pesquisa.

c) Entrevista dirigida às mães, através de um roteiro específico, a fim de verificar os fatores de "alto risco" do ambiente familiar.

Quanto aos procedimentos utilizados para a análise dos dados, previu-se o emprego de modelo estatístico próprio de pesquisas das Ciências Humanas. A seleção do mesmo baseou-se nas características do grupo de indivíduos, no tipo de dados coletados e em sua representatividade e variabilidade.

Os indivíduos foram divididos em dois grupos de estudo, conforme o regime de institucionalização (internato e semi-internato), para verificar as diferenças ambientais recebidas: no primeiro (internato), a influência do ambiente-creche e, no segundo (semi-internato), além desta a do meio familiar e comunitário. Foram utilizados como critérios de homogeneização dos grupos as variáveis idade (3 a 5 anos), tempo de institucionalização (não inferior a 6 meses) e também dos sintomas patológicos evidentes. Com relação à seleção das creches, outros critérios foram adicionados, a fim de eliminar, tanto quanto possível, as diferenças ambientais entre os diferentes centros infantis. Desta forma foram selecionadas 81 crianças procedentes de 5 creches.

Para caracterizar os grupos em estudo e determinar as variáveis mais significativas que, de uma forma ou de outra, pudessem incidir no desenvolvimento mental, selecionaram-se aquelas mais empregadas em pesquisas congêneres: idade cronológi-

ca, tempo de institucionalização, idade inicial de frequência às instituições, nível sócio-cultural e constituição familiar.

A seguir são apresentadas as distribuições de frequência, em função das variáveis referidas e do regime de institucionalização:

Tabela 1 — Indivíduos por grupos de idade

IDADES	Internato	Semi-Internato	Total
3;6 — 4;5	15	17	32
4;6 — 5;6	22	27	49

485

Tabela 2 — Indivíduos por tempo de institucionalização

DURAÇÃO(*)	Internato	Semi-Internato	Total
0;6 — 2;11	13	36	49
3;0 — 5;6	24	8	32

(*) 6 meses, período de carência

Tabela 3 — Indivíduos segundo a idade inicial de institucionalização

IDADES	Internato	Semi-Internato	Total
0;0 — 2;5	31	14	45
2;6 — 5;6	6	30	36

Tabela 4 — Indivíduos segundo o estado civil das mães

ESTADO CIVIL	Internato	Semi-Internato	Total
Solteira	25	11	36
Casada(*)	12	33	45

(*) Incluem-se neste grupo as viúvas e desquitadas, cujo número é reduzido (3).

Tabela 5 — Indivíduos segundo o nível sócio-cultural das mães

NÍVEL(*)	Internato	Semi-Internato	Total
Médio: IV e V	0	9	9
Médio-baixo: VI	5	17	22
Baixo: VII	32	18	50

(*) Analisado em função da tabela de prestígio ocupacional de Havighurst — Moreira (HAVIGHURST e MOREIRA, apud MACEDO, 1973).

A análise destas tabelas revela que as crianças semi-internas apresentavam-se em condições menos desfavoráveis, quanto a condições ambientais, do que as internas. Esta observação é tomada em conta na interpretação dos dados coletados.

Os resultados das técnicas psicológicas são apresentados separadamen-

te para facilitar a análise e posteriormente são integrados na elaboração das conclusões.

Em relação aos dados das provas de nível mental, estes são ilustrados com gráficos e tabelas que colocam em destaque as diferenças no rendimento intelectual em função das variáveis estudadas:

486 Tabela 6 — Valores médios, de dispersão e de significância dos resultados do Merrill-Palmer — Relação entre categorias

IDADE	VARIÁVEIS		\bar{X}	D.P.	\bar{X}	D.P.	t	p
			3;6 — 4;5		4;6 — 5;6			
Interno			81.8	14.8	75.9	13.2	1.255	NS
Semi-Interno			94.5	11.4	100.1	13.4	1.397	NS
<hr/>								
	TEMPO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO		\bar{X}	D.P.	\bar{X}	D.P.		
			0;6 — 2;11		3;0 — 5;6			
Interno			88.4	12.1	76.5	8.5	3.400	< 01
Semi-Interno			97.6	12.8	99.5	13.7	.373	NS
<hr/>								
	IDADE INICIAL DE INSTITUCIONALIZAÇÃO		\bar{X}	D.P.	\bar{X}	D.P.		
			0;0 — 2;5		2;6 — 5;6			
Interno			75.5	13.4	92.8	10.7	2.932	< 01
Semi-Interno			95.2	11.6	99.2	13.3	.953	NS
<hr/>								
	ESTADO CIVIL		Solteira		Casada			
Interno			77.3	15.4	80.3	11.1	.588	NS
Semi-Interno			91.8	12.8	100.0	12.3	1.900	NS
<hr/>								
	NÍVEL SÓCIO-CULTURAL		Méd./Méd.-Baixo		Baixo			
Interno			82.5	11.7	77.6	14.2	.721	NS
Semi-Interno			100.7	13.6	93.9	10.8	1.744	NS

Tabela 7 — Valores médios, de dispersão e de significância dos resultados PPVT — Relação entre categorias

IDADE	VARIÁVEIS		\bar{X}	D.P.	\bar{X}	D.P.	t	p
			3;6 — 4;5		4;6 — 5;6			
Internato			68.5	13.1	57.7	9.7	2.842	< .01
Semi-Internato			83.9	14.7	90.1	16.6	1.233	NS

TEMPO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO			\bar{X}	D.P.	\bar{X}	D.P.	t	p
			0;6 — 2;11		3;0 — 5;6			
Internato			66.8	12.5	59.5	11.5	1.738	NS
Semi-Internato			78.1	16.3	85.8	15.4	1.203	NS

IDADE INICIAL DE INSTITUCIONALIZAÇÃO			\bar{X}	D.P.	\bar{X}	D.P.	t	p
			0;0 — 2;5		2;6 — 5;6			
Internato			60.3	11.9	71.2	11.0	2.057	< .05
Semi-Internato			84.5	14.6	87.8	18.5	.579	NS

ESTADO CIVIL			\bar{X}	D.P.	\bar{X}	D.P.	t	p
			Solteira		Casada			
Internato			62.9	13.3	61.2	10.3	.385	NS
Semi-Internato			78.1	10.7	90.9	16.5	2.370	< .05

NÍVEL SÓCIO-CULTURAL			\bar{X}	D.P.	\bar{X}	D.P.	t	p
			Méd./Méd.-Baixo		Baixo			
Internato			62.5	13.3	62.0	15.8	.066	NS
Semi-Internato			89.5	17.1	85.1	14.4	.873	NS

Curvas teóricas de frequência dos resultados de testes Merrill-Palmer

488

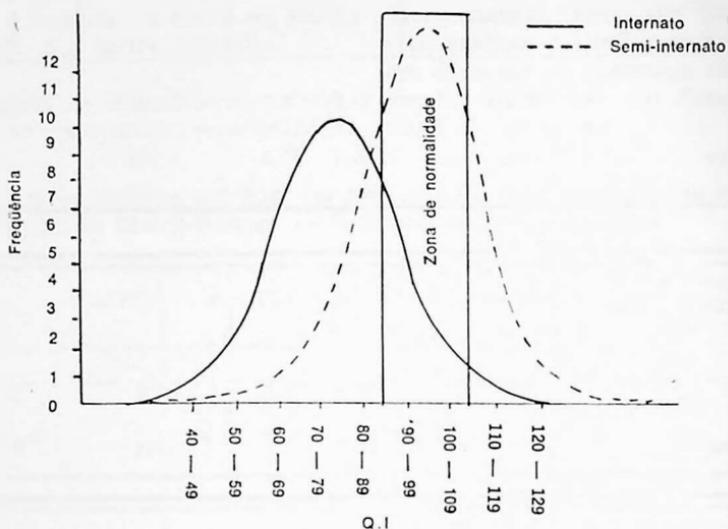
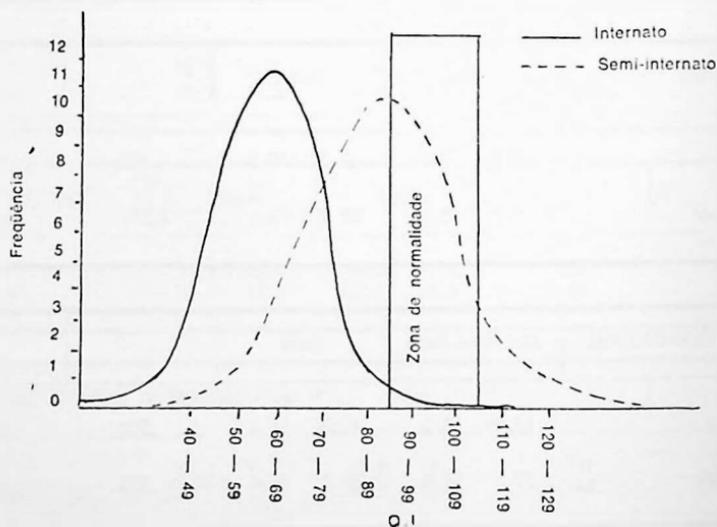


Gráfico 2

Curvas teóricas de frequência dos resultados do teste P P V T



A análise destas informações evidencia a importância da variável regime na diferenciação dos dois grupos de crianças estudadas. Enquanto que, no Merrill-Palmer os valores médios correspondentes ao semi-internato localizam-se na zona de normalidade, os do internato situam-se, em geral, dentro dos limites que definem o retardo mental. No teste PPVT, os valores mais altos, e que se aproximam da normalidade, são também do semi-internato, quando as condições deste regime favorecem o desenvolvimento mental: maior idade cronológica, maior tempo de permanência na instituição, início mais tarde de freqüência à mesma, maior integração e melhor nível sócio-cultural da família. Com relação às crianças internas, todos os valores médios do PPVT estão mais comprometidos e os resultados são mais característicos de retardo mental.

As observações sobre as variáveis referentes à faixa etária, tempo de freqüência na instituição e idade de entrada na mesma, colocam em evidência, em todas elas, a influência dos referidos regimes: o de internato, explicando o declínio significativo no desenvolvimento mental, e o de semi-internato, determinando tendências menos desfavoráveis e com maior aproximação da normalidade. Exercem elas sua influência, se bem que de maneira menos acentuada, destacando-se, por sua significância, a idade de entrada na instituição e o tempo de permanência na mesma. Quando a criança inicia sua freqüência à creche, desde a primeira infância, e ali permanece isolada do ambiente externo, sobretudo do lar, seu desenvolvimento mental é altamente deficitário. Isto acontece com as crianças internas, cujo declínio no desenvolvimento mental é notório, princi-

palmente quando iniciam sua permanência neste regime nos 2 primeiros anos de vida. Situação inversa observa-se no grupo de semi-internato, cujas crianças melhoram, de alguma forma, o rendimento de suas capacidades mentais. Estas observações mostram não só o aspecto comprometedor de um ambiente carente, como também as possibilidades de prevenção da deficiência mental mediante enriquecimento dos estímulos do meio circundante.

No que concerne às variáveis do ambiente familiar, os resultados não seguem a mesma tendência em ambos os testes. No grupo de crianças internas, as diferenças são quase inexistentes e se encontram apenas no Merrill-Palmer. Quanto ao grupo de semi-internato, a influência do ambiente familiar assume certa importância, devido à ação paralela do lar e da creche.

Os dados do Inventário Cumulativo de Estimação Ambiental (ICEA), revelam em que medida o meio ambiente da creche incide no desenvolvimento das crianças estudadas e sua influência cumulativa durante os primeiros cinco anos de vida. Este instrumento procura analisar, segundo a linha evolutiva do desenvolvimento da criança na creche, a estimulação que a mesma recebe através das condições dos locais onde passa a maior parte do tempo, dos objetos e animais com quem mantém contato, das pessoas com quem convive e também de recreação e atividades dirigidas de que participa.

Os gráficos resultantes da aplicação do ICEA mostram os aspectos mais significativos relacionados com a carencia ambiental do meio em que se desenvolvem as crianças pesquisadas.

Gráfico 3

1.ª Unidade — Meio ambiente e rotina

490

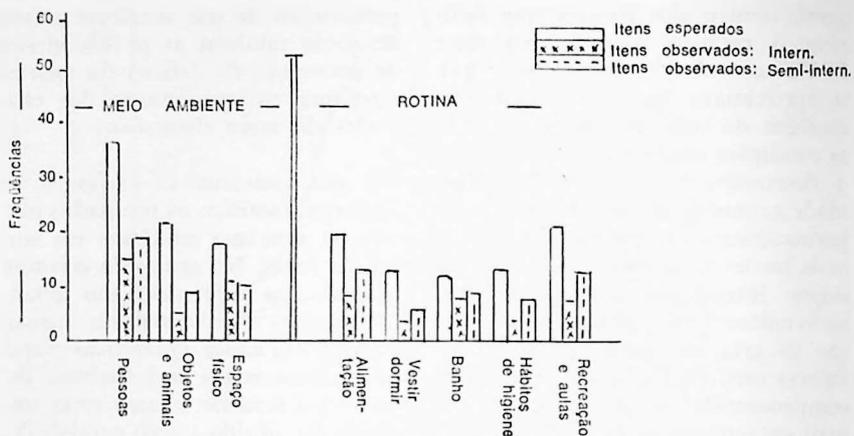


Gráfico 4

2.ª Unidade — Locais e permanência

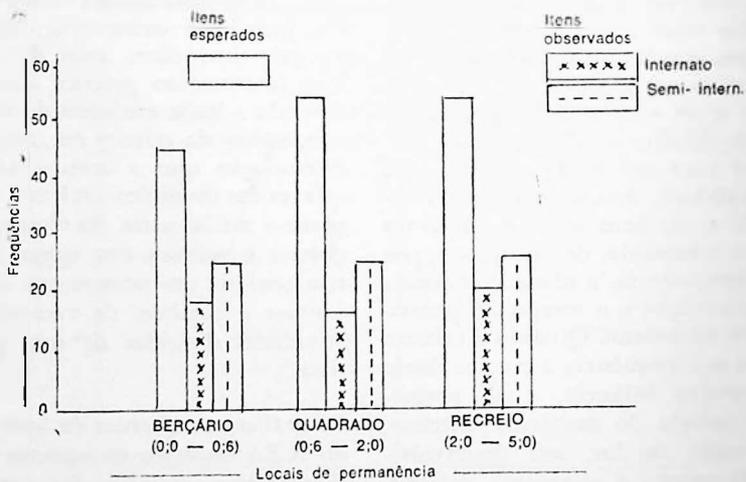
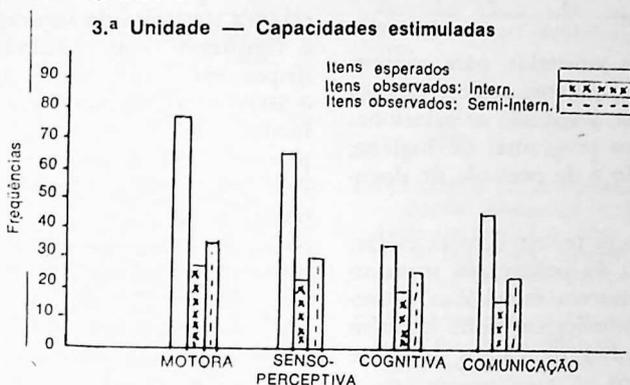


Gráfico . 5



491

Pelo exame dos gráficos acima, infere-se que os fatores de estimulação relacionados com o meio ambiente em geral e com o atendimento da criança em sua rotina, são precários em ambos os regimes, sendo significativamente mais desfavoráveis para o de internato. A mesma tendência se apresenta quando se analisa a influência dos locais em que as crianças permanecem nas diferentes etapas do desenvolvimento. Os efeitos destes fatores de estimulação ambiental foram apreciados pela análise das capacidades pressupostamente estimuladas pelos mesmos. É notório em todas estas capacidades a carência de estimulação, tanto no ambiente de internato como no de semi-internato, sempre com desvantagens para o primeiro.

Os dados coletados da entrevista efetuada com as mães ou familiares, mostraram um claro predomínio dos fatores de "alto risco" relacionados com a gestação, nascimento, doenças e acidentes ocorridos na primeira infância, além da carência de estimulação no atendimento à criança em seus dois primeiros anos de vida.

As conclusões que se derivam desta pesquisa permitem estabelecer delineamentos básicos para a formação de programas de ação preventiva. Colocam em destaque a importância da estimulação precoce no desenvolvimento infantil e a carência da mesma como causa ou precipitante do retardo mental, especialmente em seus efeitos acumulados. Evidenciam também o fato de que quanto maior é a falta de estimulação nos primeiros anos de vida, maior será o déficit intelectual resultante. Confirmam o valor da estimulação relacionada com o atendimento direto à criança, em comparação com outros fatores ambientais. Por outro lado, a participação da criança em um ambiente de atividades dirigidas, junto com a conveniência do lar e do meio comunitário, favorece seu desenvolvimento.

4. Programas de Educação preventiva

Os programas em questão devem ser organizados, não só à luz das contribuições apresentadas, mas também conforme planos gerais de prevenção, seja ela primária ou secundária.

Em relação à prevenção primária destacam-se:

— Medidas sanitárias, para proporcionar um ambiente sadio à criança e à família, como são as relacionadas com os programas de higiene, de nutrição e de controle de doenças.

— Assistência pré-natal, para evitar, na medida do possível, os transtornos de natureza metabólica, infecciosa e imunológica, como também os resultantes de causas físicas e maus tratos.

— Atendimento ao parto, para reduzir ao mínimo as anomalias que podem ocorrer neste período.

— Assistência sócio-educativa à família e à comunidade, a fim de possibilitar um ambiente propício ao desenvolvimento da criança, evitando, ao mesmo tempo, condições que possam prejudicar a sua evolução normal, como sejam maus tratos, abandono, desnutrição e carência de elementos essenciais de estimulação.

— Legislação protetora à criança e à família que assegure assistência integral às mesmas.

Quanto à prevenção secundária, deve ser iniciada assim que aparecem os primeiros sinais de existência dos distúrbios do desenvolvimento. Consideram-se também os fatores, cujos efeitos não imediatos, poderiam ser evitados ou diminuídos, e aqueles outros que predis põem à aquisição dos referidos distúrbios.

Consideração também importante para efetivar o planejamento dos programas em questão, são as referentes ao valor da estimulação humana, quando realizada de forma positiva e sem a interferência de fatores prejudiciais ao normal desenvolvimento infantil. Chama-se a

atenção para o fato de que toda criança necessita da interação, direta e freqüente, com adultos que lhe dispensem atendimento apropriado e atenção individualizada, a fim de facilitar-lhe a exploração e compreensão do mundo circundante. Por outro lado, o relacionamento negativo, que dá origem a tensões contínuas, castigos físicos e maus tratos, pode prejudicar o desenvolvimento mental, não só na área da comunicação, como seria o caso, mas também nas demais capacidades. A criança precisa, ademais, da convivência com pequenos grupos de pessoas, que lhe facilitem a interrelação indispensável à evolução normal. Partindo desta vivência estará em condições de abranger um mundo mais amplo de experiências. Em caso contrário, ao participar de um grupo numeroso de indivíduos, poderá desenvolver mecanismos inadequados, como são os de isolamento e de rejeição, reduzindo assim suas possibilidades de apreender os estímulos circundantes. Isto constitui apenas um exemplo para mostrar os efeitos dos agentes inibidores e de outros fatores contrários à natureza da criança, que bloqueiam sua receptividade, impedindo o adequado aproveitamento da estimulação do ambiente.

Todo o planejamento dos programas preventivos deve, em última análise, abranger exercícios apropriados e estímulos adequados do ambiente externo relacionados com o desenvolvimento sensorio-perceptivo, cognitivo, motor e verbal, assim como a aquisição de hábitos de cuidados pessoais. Paralelamente a estes aspectos, devem-se também incluir planos de orientação familiar, para que os pais possam participar ativamente do processo educativo da criança.

Referências bibliográficas

- ALCUIN, M. Basic Training Program — Escola St. Colleta, Jefferson, 1968.
- BOWLBY, J. e outros. Crianças Carenciadas — Linográfica Edit. Ltda., São Paulo, 1960.
- CALDWELL, B. Home Inventory (Birth to Three) (Home Observation for Measurement of the Environment) — Centro de Desenvolvimento Precoce e Educação, Univ. de Arkansas, Arkansas, sem data (material mimeografado).
- CORIAT, L. F., THESLENCO, L. e WAKSMAN, J. The Effects of Psychomotor Stimulation on the I. Q. of Young Children with Trisomy 21 — Anais do Primeiro Congresso da Associação Internacional para Estudos Científicos da Deficiência Mental, Montpellier, 1967.
- CULLINAN, T. R. At Risk in the U.S.S.R. — The Lancet, n.º 21, 1970.
- DUNN, L. M. Peabody Picture Vocabulary Test — American Guidance Service, Minnesota, 1965.
- GARRISON, M. The Clinical and Sociological Importance of Stimulating Infants and Young Children — Clinical Pediatrics, out. 1972.
- HARLOW, R., PRUGH, D. G. e outros. Privação de los cuidados maternos — O.M.S., n.º 14, Genebra, 1963.
- HAYNES, U. A Developmental Approach to Casefinding — U. S. Government Printing Office, Public Health Service, Publication n.º 2017, Washington, D.C., 1969.
- HOLY, B. The Developmental Progress of Infants and Young Children — Anais do Seminário sobre Estimulação Precoce, Copenhagen, 1973.
- KOCH, R. e DOBSON, J. C. The Mentally Retarded Child and His Family — Brunner, Mazel Publisher, New York, 1971.
- LIN-FU, J. S. New Hope for Babies of Rh Negative Mothers — Children, jan. fev., 1969.
- LORENZO, E. G. E. Estimulación Precoz — Acción Preventiva y Remedial — Anais do Seminário sobre Organização de Serviços para Retardo Mental — O.M.S., Cartagena, 1973.
- ONU (Organização das Nações Unidas) — Relatório da Comissão de Desenvolvimento Social das Nações Unidas — Conselho Econômico e Social da ONU, Nova Iorque, 1971.
- PATTO, M. H. S. Privação Cultural e Educação Pré-primária — Edit. José Olympio, Rio de Janeiro, 1973.
- QUEIROZ, A. M. e PEREZ-RAMOS, J. Estimulação Precoce — MEC — Gráfica Tietê, São Paulo, 1975.
- SAMEROFF, A. J. e CHANDLER, M. J. Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking Casualty — Univ. de Rochester, Rochester, 1970.
- STUTSMAN, R. Guide for Adminstrating the Merrill-Palmer Scale of Mental Tests — Western Psychologist Services, Beverly Hills, 1948.
- TANSLEY, A. E. Studying Children "At Risk" — Escola Residencial de St. Francis, Birmingham, sem data.
- TILTON, J. R., LISKA, D. C. e BOURLAND, J. D. Guide to Early Developmental Training — Centro para Retardos Mentais Wabash, Inc., Lafayette, 1972.

COMUNICAÇÃO AFETIVO-SONORA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM **

Este é meu primeiro contato com docentes brasileiros dedicados à primeira infância. Objetivando a clareza deste trabalho, resolvi dividi-lo em três partes. Na primeira, tratarei da gênese da futura atividade musical, na segunda falarei da comunicação afetivo-sonora e por último farei a análise dos esquemas vocais rítmicos do recém-nascido. Esses três aspectos aparecem estreitamente ligados ao desenvolvimento da linguagem. Sempre foi para mim fascinante o balbucio e expressões das crianças pequenas. Cada uma delas é sempre uma revelação. Há as que se expressam mais através do ritmo, outras da melodia. Em muitas, essa conduta começa antes dos 2 anos. Sempre me interessei por tais reações precoces. Por esse motivo, co-

meci há alguns anos a gravar as vozes de muitas crianças (prematu-
ras, desfavorecidas, nascidas no praz-
o normal e até de 14 meses de
idade).¹

Gênese da atividade musical

Enquanto escutava o choro infantil, percebi que, isolando os sons que compõem esse choro, encontrava sons que podia considerar "musi-
cais", cuja reprodução pela voz ou
ao piano se tornava possível. A fim
de verificar com exatidão o que
ouvía passei a analisar o pranto
através de meios eletrônicos, o que
serviu para ratificar minhas suposi-
ções: acusavam altura, intensidade
e timbre. Reconheci estar diante de

* Formada pelo Conservatório Municipal "Manuel de Falla", de Buenos Aires, Ruth Fridman cursou ainda Psicologia e Ciências da Educação na Faculdade de Filosofia e Letras da capital argentina. Seu trabalho profissional está vinculado às crianças e à preparação docente na área da atividade musical, abrangendo também orientação de pais. É autora de vários livros em sua especialidade. Em 1972, como bolsista da Fulbright, realizou conferências em universidades, divulgando suas pesquisas.

** Trabalho apresentado ao 1.º Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, realizado no Rio de Janeiro de 20 a 26 de julho de 1975, promovido pela OMEP/Brasil. Tradução de Maria Helena Rapp, técnica em Assuntos Educacionais do INEP.

¹ FRIDMAN, R. The first cry of the newborn: basis for the child's future musical development — *Journal of research in Music Education*. EUA, 1973.

fato extremamente importante, uma vez que, se Mc Carthy e Merani² afirmam ser o primeiro choro prelúdio da palavra, compreendi que estava no bom caminho, portanto as expressões sonoro-rítmicas (linguagem entoada) precedem a linguagem articulada. Meus estudos relacionados com a investigação abrangem:

- a) Gravação e estudo de centenas de vozes de lactentes.
- b) Estudo longitudinal de 3 crianças desde o parto até seu primeiro ano de vida. (Judite, Gastão e Diego.)
- c) Estudo longitudinal de 4 crianças. Atualmente estão com 24 meses. Pretendo estudá-las até os 5 anos de idade. Comecei gravando suas batidas cardíacas durante o estado fetal.³ (Mariano, Adriano, Sílvia, Heitor.)

Os objetivos do segundo estudo basearam-se nas seguintes hipóteses:

- a) O primeiro grito estrutura a linguagem entoada.
- b) A linguagem entoada serve de base para desenvolvimento da linguagem articulada.
- c) A linguagem entoada serve de base para desenvolvimento da futura atividade musical.

Essas hipóteses se confirmaram além do que eu havia imaginado, pois

² Mc CARTHY, D. *El desarrollo del lenguaje de los niños*. B. Aires, El Atenco, 1964.

MERANI, A. *El despertar de la inteligencia*. B. Aires, Psique, 1955.

³ FRIDMAN, R. La comunicación afectivo-sonora en relación a la salud mental y a la futura actividad musical del ser humano. *Boletín Organización Mundial para la Educación Pre-escolar* — OMEP — 1973 (6) B. Aires.

uma das 3 crianças (Judite) começou a cantar aos 9 meses e 7 dias.

A gênese da futura atividade musical tem início com o primeiro grito que o recém-nascido emite. Interessante destacar que esse reflexo (primeiro vagido), embora comum a toda a espécie humana, sob o ponto de vista biológico, cada um o expressa de maneira única e individual. Determinado, pois, biologicamente, o reflexo citado constitui o início⁴ de uma possibilidade funcional, pois depende da respiração, necessidade básica e vital. O choro não se estabelece imediatamente. É com frequência precedido por sons explosivos provocados pela aspiração do ar. A princípio desorganizado, afirma-se depois e se torna mais efetivo, pois o recém-nascido parece realizar menos esforços para mantê-lo. Enquanto a criança consegue estabelecer seu padrão de choro, é possível apreciar sua organização rítmica. Isso se produz através da característica dinamogênica do reflexo.

495

No estudo das expressões de Diego, antes de emitir seu primeiro choro, e das características do mesmo, observamos o seguinte: Durante o primeiro mês limitei-me a ouvir as expressões emitidas por Judite, Gastão e Diego, bem como observar a relação produzida no ambiente familiar. Assim, consegui detectar, na etapa reflexa, com que rapidez a criança emite, repete e mantém sons isolados que, na minha opinião, correspondem ao tom fundamental de seu timbre de voz. Esse fato levou-me a imitar os sons por ela repetidos de maneira regular (28 dias). Múltiplos aspectos são abordados no presente estudo.

⁴ PIAGET, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant-Neuchâtel*. Delachaux et Niestlé, 1963.

Obtida a resposta, ele servirá de importante índice para avaliar a precoce organização sonora, com base no modelo imposto.⁹

Empreguei o seguinte método: pedi às mães que, de vez em quando, cantassem para seus filhos a mencionada canção, sem no entanto privá-los de ouvir rádio, discos ou televisão. Só a mãe de Judite seguiu rigorosamente minhas indicações. Das

outras mães devo mencionar que uma era o que se chama "surda musical", não se lembrando portanto da canção. Outra não conseguiu resistir aos anúncios musicais da televisão. Entretanto consegui resultados bastante significativos quando a cantei para as outras crianças.

Vejamos a transcrição musical da resposta de Judite aos 9 meses e 7 dias

Judith (9 meses 7 dias)

The first system of musical notation for Judith's response. It consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bass staff contains a single note G3. The word "Judith" is written in the left margin.

The second system of musical notation. The treble staff contains notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bass staff contains notes: G3, F3, E3, D3, C3. The word "Judith" is written in the left margin.

The third system of musical notation. The treble staff contains notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bass staff contains notes: G3, F3, E3, D3, C3. The word "Judith" is written in the left margin.

The fourth system of musical notation. The treble staff contains notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bass staff contains notes: G3, F3, E3, D3, C3. The word "Judith" is written in the left margin.

⁹ FRIDMAN, R. & BATTRO, A. *The Beginnings of musical intelligence: the first tonal responses in a child 7 to 10 months old*, B. Aires, 1975.

A resposta é extremamente valiosa. Se a pessoa que lida com a criança sabe cantar terá vantagem muito grande pois não há aparelhos que

substituam a voz humana em sua ternura e expressão. O exemplo de Judite tornou a repetir-se nos novos casos que tenho observado, embora não de maneira tão singular. Admite-se pois que seja muito importante o aspecto genético nesse caso. Nem todos nascem com iguais componentes auditivos. Cada ser humano possui características peculiares. Assim, a educação, a cultura, a tradição podem exercer influência nos casos não favorecidos geneticamente. Repetir os modelos sonoros do lactente é criar nele, aos poucos, "memória de e para sons". É fato constatado que o lactente, no primeiro mês de vida gira a cabeça como procurando as vozes que ouve. Por isso considero indispensável informar, capacitar docentes e pais, sobre a importância de repetir emissões sonoro-rítmicas da criança. Esse exercício, que a princípio talvez pareça simples brincar familiar, tem caráter altamente efetivo, podendo favorecer a expressão. As aptidões pessoais não dependem apenas dos dotes inatos, mas de ambiente que permita sua revelação e prática.

Comunicação afetivo-sonora

Antes de abordar este assunto, pretendo esclarecer alguns pontos em relação ao recém-nascido. Logo que nasce a criança, as primeiras perguntas da mãe relacionaram-se com o aspecto físico. É sadia? É normal? Interessa-lhe saber se seu filho é fisicamente perfeito. Satisfeita essa preocupação, inteiramente normal, o recém-nascido é submetido aos requisitos posteriores ao parto: corte do cordão umbilical, banho, peso, revisão médica, etc. Em alguns casos, a mãe conhece o filho logo após o corte do cordão umbilical, em outros, depois de cumpridos os requi-

sitos que mencionamos acima. Na minha opinião, devia generalizar-se o contato precoce entre a mãe e o recém-nascido. Este permaneceu 9 meses guardado no corpo materno e logo após o nascimento é transferido para o berçário, onde há vozes e ruídos estranhos. No seio materno, estava protegido por temperatura estável e recebia influxos do ritmo cardíaco de sua mãe, transmitido pela aorta ao líquido amniótico. Ao nascer desaparecem essas sensações, que são substituídas por sons e ritmos desconhecidos. Talvez em futuro não muito distante viremos a saber até que ponto o batimento cardíaco da mãe e outras vibrações impressionam o feto, visto que esse tipo de expressão rítmica é utilizado pelo homem tanto nos mais primitivos aspectos da comunicação social como nos mais elaborados.

Cada mãe tem um modo particular de tocar, olhar e comunicar-se com seu filho. Spitz assinala algo muito importante: "não é possível descurar da importância do desenvolvimento nervoso durante os primeiros anos de vida. Os dois fatores em interação consistem pois na mãe, com a sua individualidade formada, e, na criança, com a sua individualidade em formação. Mãe e filho não vivem isolados, mas em meio econômico-social onde o ambiente imediato, as determinantes primárias, são os membros da família, e o ambiente secundário consiste no grupo, na cultura, na prática, com seu passado histórico e suas tradições".¹⁰

Escutando as gravações, observando, registrando a conduta dos pais para com os filhos, compreendi como é

¹⁰ SPITZ, R. *El primer año de vida del niño*. B. Aires, Aguilar. 1970.

importante a comunicação afetivo-sonora. A criança sente indescritível prazer quando lhe imitam as expressões. O fato em si mesmo é imprescindível, primeiro pelo grande valor humano e, segundo, por ser um meio de comunicação diferente.

Além disso, pode ajudar a detectar precocemente as deficiências auditivas, enquanto os próprios estímulos são reforçados. Não quero dizer que se deve falar com a criança cantando, mas que se encare a etapa que precede a linguagem de tal modo que, chegada a oportunidade para cantar simples canções, possa fazê-lo sem dificuldade.

Batimentos cardíacos do feto

Em 1973 comecei a gravar as batidas cardíacas de vários fetos. Utilizando recursos eletrônicos, foi possível comprovar que não se trata de ruídos mas de sons. Os obstetras chamam-nos ruídos, mas seu estudo revelou frequências de 527, 619 e 784 por segundo. A futura mãe pode ouvi-los de maneira ampliada, através do aparelho chamado Sonicaid. Em alguns casos, pedi aos pais que imitassem os sons e ritmo. Passarei agora ao terceiro tema:

Análise das expressões rítmicas do recém-nascido e sua relação com a linguagem

Tomarei como modelo as expressões rítmicas emitidas por Mariano, durante os primeiros 6 minutos de seu nascimento e 30 horas mais tarde.

Convém esclarecer que, ao iniciar a pesquisa sobre esse aspecto, nada encontrei quanto a estudos relaciona-

dos ao primeiro choro e à *estrutura rítmica*.

A análise das expressões rítmicas por meio da notação musical revelou a existência de ritmos comuns em todos. Divergindo daqueles que acreditam servirem estas emissões apenas para expressar necessidades vitais, creio que devemos considerá-las ritmos primários (protorritmos)¹¹ para o desenvolvimento de qualquer linguagem. Podem variar quanto ao "tempo", timbre, etc., mas qualquer criança, de qualquer raça apresenta inicialmente expressões rítmicas comuns. A variabilidade depende de características genéticas individuais e a aquisição da linguagem do lugar de nascimento.

Crystal¹² considera que a fonologia não segmentada, incluindo entonação, força, ritmo, etc., desempenha papel fundamental na aquisição da linguagem.

Por outro lado Slobin¹³ afirma que "para muitos psicólogos a postulação da existência de mecanismos perceptuais cognitivos complexos, geneticamente programados, torna-se cada dia mais plausível, senão obrigatória". O mesmo autor acrescenta: "isso não significa considerar o próprio sistema gramatical como conhecimento inato, mas que a criança possui recursos natos para processar informação e formar estruturas internas e que, uma vez aplicadas tais capacidades à língua por

11 FRIDMAN, R. & BATTRO, A. *Vocal Rhythms in the newborn. The first 24 hours*. Buenos Aires, 1975.

12 CRYSTAL, D. Non-segmental phonology in language acquisition. A review of issues. *Lingua*, 1973, 32, 1-45.

13 SLOBIN, D. *Introducción a la psicolingüística*. Paidós, 1974. Buenos Aires.

ela ouvida, consegue construir uma gramática de seu idioma nativo”.

Parece que até agora não foi reconhecida a importância dos esquemas rítmicos. Estes são expressos de mil modos nos diferentes estágios que a criança atravessa.¹⁴

500

A transcrição n.º 1 representa os esquemas rítmicos do choro de Mariano ao nascer. Do seu estudo surgem diferentes ritmos e combinações de esquemas rítmicos.

A transcrição n.º 2 representa os esquemas rítmicos 30 horas após o nascimento.

As transcrições n.ºs 3 e 4 exemplificam os ritmos expressos e sua analogia com a linguagem adulta em diferentes idiomas. Esses exemplos pertencem aos *esquemas menos evoluídos* (aparentemente muito simples).¹⁵ Podem ser combinados com os ritmos que surgem da primeira transcrição e formar “pequenas frases”. Este problema será discutido em outra ocasião, para não alongar demais esta exposição.

Creio que minhas observações abrem novos campos para quem se interessa pelo desenvolvimento da conduta humana. A análise da fase pré-lingüística através dos esquemas

rítmicos constitui enfoque novo. Essa fonologia não segmentada pode ser considerada a *rede rítmica primária* (elementos constitutivos) sobre a qual se construirão as palavras que se assemelham à linguagem adulta.

Tanto a futura atividade musical como a linguagem articulada possuem um tronco único: os esquemas rítmicos entoados.^{16, 17} Estudos comparativos de lactentes, nascidos em meios aculturados ou não, permitirá comprovar em qual etapa do crescimento humano começam a diferenciar-se os ESRE (esquemas sonoro-rítmicos entoados), visto que em suas fases primárias são univ ersais. Estudar em que medida o grupo familiar e fatores sócio-econômicos influem no desenvolvimento vocal seria valiosa contribuição.

Esclareço ser esta a minha primeira exposição pública sobre este aspecto de minha investigação. Exponho uma série de idéias que futuramente devem ser aprofundadas. Espero haver despertado com elas o interesse do auditório. Muito ainda resta por fazer. Ninguém consegue sozinho realizar um trabalho tão rico, extenso e complexo. Espero deixar em vossas mãos um roteiro a seguir e que, sem dúvida alguma, irá revelando aspectos não conhecidos da natureza biopsicossocial da conduta infantil.

14 FRIDMAN, R. Significance of sonorous-rhythmic expressions of infants in Acta: XIV International Congress of Pediatrics, B. Aires, 1971.

15 Quando a criança precisa tomar consciência deles sente dificuldade, tem que voltar a reaprendê-los. Daí se inclui a importância que teria realimentar desde os primeiros momentos da vida os ritmos naturais de cada recém-nascido para facilitar-lhe a futura aquisição verbal e musical.

16 PROTORITMOS del lenguaje musical y articulado — I Congreso de Musica y Comunicación, México, 1975 (Menção honrosa).

17 Sonorous-rhythmic expressions of babies in relation to future musical activity and articulated language. In report of the IV International Seminar on Research in Music Education, 1975, New Zeland Council for Educational Research.

Expressões vocais rítmicas de Mariano 30 horas após o nascimento

502


 (1) silêncio 20" (2)  silêncio 3"  silêncio 1" 


 silêncio 4"  silêncio 12" 

silêncio 3" 

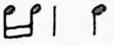
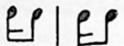
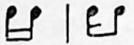
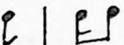
Entre (1) e (2) choraminga baixinho (3) Interferência de ruídos.

Entre (4) e (5) os pais o despertam. Mamou apenas num soio. Estava cheio de sono.

As transcrições 3 e 4 exemplificam os ritmos expressos por Mariano e sua analogia com a linguagem adulta em diferentes idiomas.

Primeiras expressões vocais rítmicas de Mariano

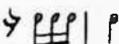
ESQUEMAS RITMICOS

Transcrição n. 3

Os mesmos ritmos associados a palavras de idiomas diferentes

Ritmos

	español mamá papá	inglês mamá bye-bye	francês mamám papá	português mama papá
	cola-cola tengo frío	dolly-dolly people-people	dada-dada tigre-tigre	povo-povo tia-tia
	yo- si - no	I - yes-no	moi oui-no	eu sim - não
	Alleluya	alleluya	alleluya	aleluia
	a mama	to mamá	a mamam	a mamã
	agua	water	theatre	teatro
	ya voy a ir	I will be there	Son pere est chef	em vez de vos
	papato	my dolly	mon Jacques	mi povo

Um dos ritmos característicos do recém-nascido é



Na música se encontram muitos protorrítmos. A 5.^a Sinfonia de Beethoven oferece um exemplo clássico. Seu ritmo é análogo às vocalizações mais precoces de Mariano.

Symphony No. 5

Symphonie n.º 5

C moll Ut mineur C minor

504

L. van Beethoven Op. 67

Allegro con brio $\text{♩} = 108$

Flauti

Oboi

Clarineti in B (en Sib)

Fagotti

Corni in Es (en Mib)

Trombo in C (en Ut)

Timpani in C G (en Ut Sol)

Allegro con brio $\text{♩} = 108$

Violino I

Violino II

Viola

Violoncello

Basso

Allegro con brio $\text{♩} = 108$

PIANO

Copyright 1951 by Southern Music Publishing Company, Inc.

International Copyright Secured

Printed in U.S.A.

All Right Reserved Including the Right of Public Performance for Profit

Resumo

Estudo relacionado com a expressão sonoro-rítmica do lactente. Os ESRE (esquemas sonoro-rítmicos entoados) foram analisados tendo em vista futura atividade musical, levando-se em conta as primeiras expressões vocais rítmicas do recém-nascido em relação à sua futura aquisição da linguagem. Através de notações musicais mostrou-se a analogia entre os ritmos primários do

recém-nascido com os da linguagem usada pelo adulto. Destacou-se a importância da comunicação afetivo-sonora, partindo dos modelos sonoros emitidos pelo lactente. Tanto a futura atividade musical como a linguagem articulada possuem tronco único: os esquemas rítmicos, que inicialmente são entoados. Daí a importância de se realimentar os ritmos naturais expressos pela criança pequena, facilitando assim a aquisição da linguagem e da música.

**CORIOLOANO CALDAS
SILVEIRA DA MOTA ***

**DENISE GREIN
DOS SANTOS ****

**CURRÍCULO
PRÉ-ESCOLAR**

**UMA TENTATIVA DE
ABORDAGEM *****

506

Introdução

Para a correta abordagem do tema "Currículo pré-escolar", é fundamental que se analise o conceito de currículo, cuja amplitude deverá estar nitidamente estabelecida para os propósitos deste trabalho.

Salienta documento da UNESCO que "currículo são as atividades experimentais, materiais, métodos de ensino e outros meios empregados pelo professor ou considerados por ele, no sentido de alcançar os fins da educação".¹

Por outro lado, Caswell considera "currículo tudo aquilo que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais e de seus professores. Tudo o que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui

matéria para o currículo. Em verdade, o currículo tem sido definido como "o ambiente em ação".²

Assim, torna-se evidente que, dependendo e baseando-se o currículo essencialmente em duas variáveis que são a soma das capacidades da criança e o meio ambiente que com ela interage, é impossível a estruturação de um currículo-padrão para o ensino pré-escolar de um país, de um Estado, de uma cidade ou, até de uma escola. Poder-se-iam, talvez, padronizar os conteúdos curriculares, seus objetivos educacionais mais amplos, classificar as atividades propostas. No entanto, conforme salienta Ragan, "o programa não se constitui currículo enquanto não se transforma em parte da experiência da criança. A porção de conteúdo que se torna currículo para uma

* Diretor do Departamento do Bem-Estar Social, Prefeitura Municipal de Curitiba, Professor de Medicina Preventiva e Social, Universidade Federal do Paraná.

** Assessora do Departamento do Bem-Estar Social da Prefeitura Municipal de Curitiba.

1 UNESCO — Curriculum Revision and Research — Educational Studies and Documents n. 28 — Paris, 1958.

*** Trabalho apresentado na Mesa-Redonda sobre "Currículo do Pré-Escolar" no I Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, realizado no Rio de Janeiro, RJ, 24 de julho de 1975.

2 CASWELL, H. L. Curriculum Improvement in Public School Systems. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1950.

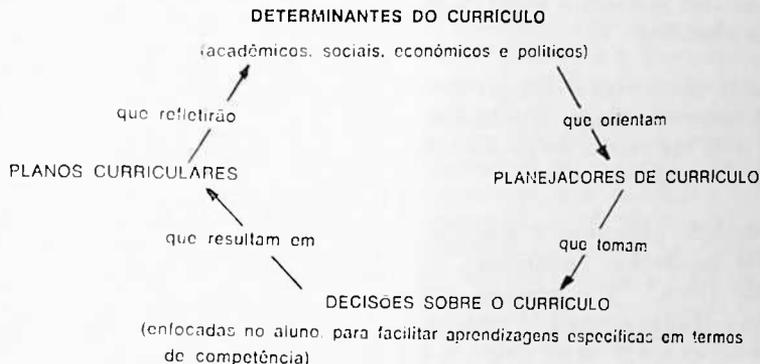
criança pode diferir daquela que se transforma em currículo para outra".³

O currículo deve, assim, constituir um recurso instrumental amplo capaz de orientar e desenvolver as capacidades da criança, enriquecer sua vida e prepará-la para desempenhar seu papel na construção da sociedade, através da aquisição de informações, habilidades e atitudes.

Para o mais correto equacionamento de um currículo que atenda as necessidades da sociedade moderna, em constante mutação, é necessário que se analisem as etapas que obrigatoriamente deverão ser seguidas na sua elaboração.

Waldren,⁴ estudando a teoria e prática do currículo, elaborou o esquema que apresentamos a seguir, em que salienta os fatores que intervêm na dinâmica curricular.

507



Torna-se, assim, evidente, que os determinantes do currículo não são estáticos: o mundo muda e o currículo também deve mudar, para encontrar novas necessidades e explorar novas oportunidades.

Tal processo de planejamento deve ser contínuo, dinâmico e interminável, para poder atender mais adequadamente as necessidades do indivíduo, das instituições e da sociedade.

Por isso ao invés de apresentar um planejamento do currículo pré-escolar, com sua fundamentação e minuciosa descrição de atividades, mais útil e proveitoso será estabelecer os seus objetivos, os determinantes bá-

sicos que não poderão ser esquecidos para que as proposições gerais se transformem num currículo de real utilidade para os educandos, a relação que deve ser estabelecida entre a educação pré-escolar e o curso do primeiro grau, bem como ressaltar a oportunidade que constitui esta etapa, de máxima plasticidade da criança, para o diagnóstico e tratamento dos transtornos da aprendizagem.

Educação pré-escolar e Desenvolvimento

Sabemos que as aptidões mentais não são dotações fixas e que o desenvolvimento é um processo evolutivo governado pela maturação, bem

³ RAGAN, W. O Currículo em Mudança — Currículo Primário Moderno — Ed. Globo — Porto Alegre, 1970.

⁴ WALLDREN, A. W. Curriculum theory and Curriculum Practice WHO — Educ.: 162, 1973.

como que a estrutura do meio e a natureza da experiência, afetam profundamente o desenvolvimento mental da criança.

508

Pesquisas baseadas na análise do crescimento, no progresso educacional geral, compreensão de leitura e desenvolvimento do vocabulário, provaram que cerca de um terço do desenvolvimento mental do ser humano ocorre durante o período pré-escolar. É impossível, portanto, avaliar com exatidão o papel dessa etapa educativa.

A escola representa na vida da criança a terceira agência socializante, pois nela ela recebe formação cultural sistemática.

A educação pré-escolar é essencialmente socializante. Socialização, segundo Olson⁵ "é o processo que torna a criança sensível às pressões, expectativas e deveres de grupo. É o processo pelo qual a criança aprende a comportar-se conforme moldes prescritos. As forças conjugadas do lar, da escola e da comunidade provêem uma matriz cultural ou placenta social, formadoras da criança".

O ambiente exerce, portanto, enorme influência. Segundo Piaget a herança tem função delimitadora; ela enquadra ou encerra o que é possível alcançar quando as condições ambientais são favoráveis, isto é, quando os estímulos externos favorecem os fatores de maturação pré-fixados pelas condições hereditárias.

Fundamenta-se aí a importância da educação pré-escolar. Se não houver a atuação educativa, todo um po-

tencial humano é perdido pela seguinte interrelação:

a) quando os fatores ambientais são desfavoráveis, não se desenvolvem as potencialidades latentes do indivíduo;

b) quando o patrimônio hereditário é desfavorável, nem mesmo as excelentes condições ambientais permitem, além de certos limites, o desenvolvimento do indivíduo.

Por isso, como diz Havighurst⁶ "existem dois aspectos principais no desenvolvimento social da criança, cuja importância é fundamental para os educadores. O primeiro refere-se ao processo geral da aprendizagem social pelo qual a criança aprende todas as coisas que deve conhecer e todas as que não deve, a fim de transformar-se em um membro da sociedade".

Portanto, é complexa a função da escola: fazer com que as crianças advindas dos mais diversos ambientes, com as mais diferentes privações, recebam educação. É então primordial a atuação da educação pré-escolar. Primeiramente sua função é socializante, visando subtrair o egocentrismo infantil, ensinando a criança a viver em grupo, a interagir, de modo a, pouco a pouco, aprender a conviver, a valorizar a interdependência, a participar das atividades coletivas. Paralelamente estabelecerá os padrões de leis e valores.

Ao se sociabilizar, seu universo se dilata e maior, conseqüentemente, é seu desenvolvimento. Além disso, novas experiências lhe trarão novas alegrias e a alegria é indispensável à aquisição do espírito ativo cria-

⁵ OLSON, W. C. *Child Development* — D. C. Heath and Co., Boston, 1959.

⁶ HAVIGHURST, R. J. e NEUGARTEN, B. C. *Society and Education* — Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1962.

dor. Para exteriorizar o que sente, vê e deseja, seu vocabulário é escasso. Convivendo com outras crianças, vivenciando novas situações e comentando-as, seu vocabulário será ampliado. Assim, no próprio processo de socialização, novos hábitos e atitudes são inculcados.

Um ambiente rico de estímulos é importantíssimo para o desenvolvimento intelectual da criança. Tudo lhe deve ser explicado. Sua curiosidade deve ser sempre estimulada.

A tarefa do professor será a de orientar a criança no seu desenvolvimento, despertando-lhe as possibilidades latentes para que se inicie seu aculturação.

Desse modo, a educação pré-escolar será, por sua eficaz atuação numa época de grande plasticidade da personalidade infantil, uma garantia do sucesso da futura escolaridade. Ao ingressar no primeiro grau a criança estará realmente em condições de assimilar os conteúdos específicos da série, pois terá recebido, além dos pré-requisitos necessários, as condições ambientais imprescindíveis para o desenvolvimento da autoconfiança, segurança e responsabilidade.

Com tal amplitude de ação, pois da eficiência de seu desempenho depende toda vida escolar do educando, a educação pré-escolar, além de socializar a criança e criar novos hábitos e atitudes irá, através de uma metodologia e atividades específicas informando a criança, desenvolvendo sua coordenação motora, seu senso artístico, seu sentido rítmico, dando-lhe as primeiras noções de geometria, ampliando seu vocabulário através de narrações de pequenas histórias e cantigas. Ensinará a criança a expressar seus sentimentos através da música, da expressão

corporal, da arte. Seu próprio eu adquirirá, assim, novas dimensões e ela entrará em contacto com a realidade do mundo em que vive.

O sentido da vida será compreendido não dentro de padrões restritos mas com a interrelação de contribuições individuais para o bem-estar de todos.

A Educação Pré-Escolar e a Adaptação Psicossocial

509

À medida em que as conquistas médicas diminuíram a importância das doenças próprias da infância como ameaça à vida da criança, a atenção se tem voltado para a prevenção e tratamento de transtornos incapacitantes que, sem provocar a morte, acarretam significativas perdas do potencial humano. E, provavelmente, nenhum transtorno é tão importante e extenso em nossa sociedade quanto o relativo à aprendizagem.

A aprendizagem é a atividade principal da infância e representa a tarefa básica do desenvolvimento nos escolares. Erickson⁷ definiu este período como a época da "industriosidade": a criança aprende a obter reconhecimento por meio da produção de coisas. A sociedade determina a forma pela qual esta "industriosidade" se transforma em atividade de aprendizagem. Qualquer alteração na capacidade de aprendizagem tem importância particular na sociedade atual.

Consideradas as diferenças individuais no que diz respeito a fatores biológicos, sócio-culturais e psicológicos, o estudo do problema das alterações da aprendizagem encaradas como um todo deve ressaltar a adaptação psicossocial da criança, isto é,

⁷ ERICKSON, E. H. New York — W. W. Norton and Company, 1960.

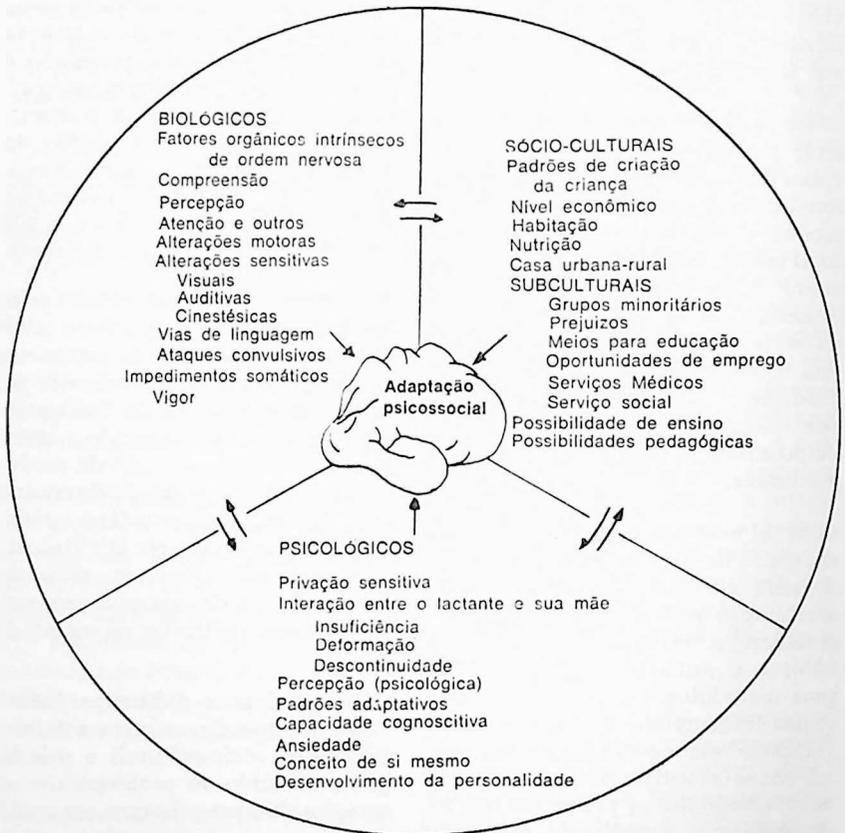
sua capacidade de utilizar o máximo de seus recursos internos e externos para atuar de maneira ótima em qualquer circunstância em que se a coloque. Walzen e Richmond⁸ analisaram no esquema abaixo os fatores que contribuem de forma complexa e interrelacionada para modelar o desenvolvimento total da criança, em que a adaptação só é possível quando existe um certo grau de homeostasia entre as diversas variáveis em jogo.

510

Dentro desse ponto de vista, faz-se mister considerar que, em nosso meio, pela intervenção freqüente dos fatores que são causa e efeito do subdesenvolvimento, a maior parte das crianças chega à idade escolar em condições deficitárias que, forçosamente, farão eclodir as formas diversas dos transtornos da aprendizagem.

François,⁹ estudando o fenômeno do analfabetismo, traça um quadro

FATORES MÚLTIPLOS QUE AFETAM A ADAPTAÇÃO PSICOSSOCIAL



⁸ WALZEN, S. e RICHMOND, J. B. Epidemiologia de los Transtornos del Aprendizaje — Clínicas Pediátricas de Norte America, 20(3) 1973.

⁹ FRANÇOIS, G. Lexikon der Paedagogik, ed. A. Francke, Berna, 1950, v. 1: 35.

das características sociais que, geralmente, o acompanham. São elas a ignorância, a doença, a primitiva e pouco rentável cultura da terra, as falhas na incipiente industrialização, uma alimentação deficiente, a pobreza da habitação e do vestuário, a imperfeita e incerta estrutura econômica, a falta de associação das populações, a superpopulação, pouca ou nenhuma diversão, um governo local incapaz e a escassez de recursos financeiros.

São esses fatores encontrados, entre nós, nas pequenas e grandes cidades. As escolas públicas, especialmente municipais, atuam a maior parte das vezes nas zonas periféricas da cidade, onde o vertiginoso crescimento e a especulação imobiliária, associados ao fenômeno da migração das zonas rurais, levou ao estabelecimento de verdadeiras frentes pioneiras, no perímetro urbano, é verdade, carentes porém, de forma absoluta, dos mais rudimentares equipamentos. Caracterizam-se essas áreas de atuação, fundamental e uniformemente, pela pobreza, tanto econômica quanto cultural, ausente o mínimo de requisitos para uma vida sadia. Nelas, o baixo padrão cultural, a falta de nutrição adequada e a doença intercorrente estabelecem condições de permanente incapacidade de reação às agressões do meio, que eternizam um círculo vicioso de doença e pobreza. Ao mesmo tempo, o baixo rendimento do trabalho decorrente dessa situação, aliado aos elevados índices de crescimento, torna impossível aos poderes públicos reduzir, sequer, o intervalo entre a demanda de serviços essenciais, como educação e saúde, e a possibilidade de ofertá-los.

Atuam, fundamentalmente, as deficiências nutricionais numa faixa iniciada com o desmame precoce e

atingindo os seis anos, que mutila de forma irrecorrigível o desenvolvimento cerebral e, conseqüentemente, intelectual. Somada a isso a síndrome de privação cultural, decorrente da extrema pobreza de estímulos que a criança encontra em seu meio ambiente, comparece ela à escola, aos sete anos já numa situação de inferioridade, com enorme atraso nas habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas na etapa pré-escolar, e deficitária na sua capacidade de aprender. Tal criança, em comparação com colegas de classes sócio-econômicas mais favorecidas, ingressa na escola fadada já ao fracasso, tendo que iniciar estágios de desenvolvimento que aqueles já superaram.

Em uma escola municipal de Curitiba, situada em bairro de nível médio, pesquisamos a totalidade dos matriculados em classes de pré-escolar e 1.^a série, numa faixa etária de 5 a 9 anos. Neles, além de cuidadoso exame clínico, determinamos o nível sérico do cálcio, fósforo inorgânico, fosfatase alcalina, glicose, colesterol, uréia, lipídios, albumina e globulinas com suas frações, realizando ainda o hemograma completo e exame parasitológico de fezes, de forma a obter dados objetivos que retratassem seu nível de nutrição. Resumimos, abaixo, os resultados médios, que evidenciam de forma quase uniforme sua situação deficitária.

Constituintes do sangue em 195 crianças do núcleo comunitário do Bacacheri — Valores médios:

Cálcio	—	9,59
P. Inorgânico	—	4,25
Fosf. alcalina	—	8,39
Glicemia	—	75
Uréia	—	20,8
Colesterol	—	141

Lípidios total	— 604
Pré-beta	— 20,57%
Beta	— 40,89%
Pré-alfa	— 23,09%
Alfa	— 11,24%
Hemoglobina	— 13,0 g
Volume globular	— 39,0
Proteínas total	— 5,66 g
Albumina	— 54,13%
512 Alfa 1 — globulinas	— 3,63%
Alfa 2 — globulinas	— 9,20%
Beta globulinas	— 11,54%
Gama globulinas	— 18,81%

Tal situação deve, evidentemente, ser a vigente em nosso meio e, provavelmente, superior ainda à moda das populações infantis das pequenas cidades e aglomerados periféricos dos grandes centros.

O Pré-Escolar e as Escolas das Zonas Menos Desenvolvidas

Nas escolas periféricas, cuja clientela se resume apenas a crianças das camadas menos favorecidas da sociedade, para a obtenção de um rendimento apenas razoável, há necessidade de um maior investimento — em termos de equipamento, qualificação e treinamento de pessoal — que aquelas atendendo clientela de nível social mais elevado. Quando tal esforço adicional não é realizado, é fatal que o nível de rendimento caia a níveis inaceitáveis.

Estabelece-se, aí, o paradoxo: as crianças melhor situadas sócio-eco-

nômico-culturalmente, melhor nutridas e estimuladas em seus ambientes familiares, recebem com mais freqüência educação pré-escolar sistemática, ao passo que aquelas em que essa educação se faz imprescindível e urgente, por serem pouco estimuladas, não têm oportunidade de, com ela, recuperar parte de suas deficiências.

Desta forma, para que os sistemas de ensino encontrem sua maior eficiência, é fundamental que a educação pré-escolar se universalize, atingindo o maior número possível de crianças, facilitando sua integração ao primeiro grau e permitindo o máximo rendimento deste.

Na Prefeitura de Curitiba, a situação das escolas, congestionadas pela reforma do ensino e enfrentando a elevada demanda de investimentos necessários para a completa implantação do primeiro grau, tornou possível para o ano em curso a instalação de classes de pré-escolar em quatorze escolas, atingindo inicialmente ao redor de 1.200 crianças. Tal foi possível, sem comprometer o fluxo escolar, com a adoção de esquema alternado de utilização das salas normais de aula pelas turmas, conjugado com o uso de ambientes especiais em que as características da criança permitem tornar mais efetivos os esforços dos professores, ampliando o espectro de estimulação.

Esquema de utilização das salas para três ou quatro turmas do pré-escolar

Escolas com um período

SALA	2.ª-Feira	3.ª-Feira	4.ª-Feira	5.ª-Feira	6.ª-Feira	Sábado	Turno
1	A	B	C	A	B	C	Tarde

SALA	2.ª-Feira	3.ª-Feira	4.ª-Feira	5.ª-Feira	6.ª-Feira	Sábado	Turno
	A	B	A	B	A	B	M
	C	D	C	D	C	D	F

Obs.: Nos dias em que não existem atividades em classe, os alunos, participarão das atividades extraclasse (hora de jardinagem, centro de criatividade, educação física, biblioteca, clube de ciências, etc.).

Tal esquema, longe do ideal, representa uma solução provisória, capaz de atender a prioridade do momento sem sacrificar o restante do sistema.

As unidades escolares municipais localizam-se, como dissemos, em zonas periféricas e atendem a uma população de nível social, cultural e econômico inferior.

Analisando os resultados de praticamente dez anos de trabalho educativo, observou-se a atuação restrita da escola clássica, cumprindo seus programas sem atender às necessidades da comunidade e, conseqüentemente, sua pouca eficácia, porque os hábitos e atitudes desenvolvidos por ela não eram devidamente inculcidos na criança, uma vez que, na ação mais duradoura da casa não eram igualmente enfatizados e, freqüentemente, contrariados.

Para que se cumpram integralmente os objetivos da educação, é necessário envolver permanentemente toda a comunidade. Com essa diretriz criaram-se os Núcleos Comunitários que englobam, além da unidade escolar uma unidade de saúde e a unidade de serviço social. Quatro são os programas básicos dos Núcleos Comunitários: Saneamento, Parasitoses, Nutrição e Imunização, que serão trabalhados dentro dos diversos níveis, do pré à oitava série, durante todo o ano.

Além disso, recebem as crianças complemento dietético, desenvolvido em colaboração com a Universidade Federal do Paraná, à base de proteína de soja, em apresentações variadas, assegurando, por dose, um mínimo de nove gramas de proteínas de alto valor nutritivo.

A grande meta dos Núcleos Comunitários¹⁰ é levar à compreensão da criança, através das mais diferentes atividades e estratégias:

— a importância da água, os perigos da água contaminada, os cuidados a serem tomados com o poço, como purificar a água (saneamento);

— os micróbios, sua atuação no organismo humano, como evitá-los e eliminá-los (parasitoses e hábitos higiênicos);

— a importância de uma alimentação equilibrada e sadia, o valor dos alimentos, os cuidados com a alimentação (nutrição);

— as vacinas — sua importância, seu modo de uso, suas vantagens na prevenção da doença (imunização).

As crianças realizam atividades tendo como base esses programas; suas

¹⁰ MOTA, C. C. S., MIRANDA, A. M., SANTOS, D., RIBAS, I., BERTINATO, A. U. Educação Pré-Escolar — Tentativa de Enfoque na Prefeitura Municipal de Curitiba, 1974.

conclusões chegam aos pais. Fechase, assim, o círculo da educação de fato. Sabemos que, se a criança não possui esses conhecimentos, é porque seus pais também os desconhecem. Ora, atingir a criança sem chegar aos pais, reduz a prática dos hábitos e atitudes desenvolvidos, ao nível de salas de aula, o que, além de criar uma distância intransponível entre a escola e a família, não permite o desenvolvimento desses hábitos, uma vez que eles não passam a fazer parte da vida permanente e natural da criança. O envolvimento dos pais na educação pré-escolar é muito mais fácil, pois esta foge completamente dos esquemas rígidos, às vezes imprimidos nas escolas, e constitui uma nova sistemática educacional, ainda não vivenciada por eles, onde a criança é valorizada, estimulada e atendida. Com este envolvimento trabalhar-se-á em termos de Núcleo Comunitário, desenvolver-se-ão conceitos, hábitos e atitudes, não restritos ao individualismo do aluno, mas ao pluralismo familiar. Assim, a educação pré-escolar, básica como já vimos, na vida do indivíduo, será ampliada e, além de ser estendida a toda comunidade, permitirá que a ação exercida pela unidade escolar, atuando na criança, abrindo-lhe novos horizontes, estimulando suas potencialidades, desenvolvendo suas habilidades, ainda modifique e reformule, dentro desses critérios, a sua estrutura familiar. Será a criança, do pré-escolar à oitava série, um agente eficaz de melhoria social.

A Educação Pré-Escolar como Oportunidade de Diagnóstico precoce dos Transtornos da Aprendizagem

Constitui a etapa da educação pré-escolar excelente fase para o diagnóstico precoce dos transtornos da

aprendizagem, de forma a permitir o máximo rendimento das medidas corretivas. Efetivamente, é ela a primeira oportunidade em que o comportamento da criança pode ser observado de forma sistemática e coordenada por especialistas capazes de, corretamente, avaliar os sintomas e sinais que permitem orientar uma investigação mais profunda.

É, assim, essencial a integração de professores, psicólogos, orientadores educacionais e médicos, para o maior rendimento dos esforços. Tal riqueza de recursos humanos não é, no entanto e infelizmente, comum entre nós. É fundamental que em nosso meio, se desperte no professor encarregado das classes pré-escolares a compreensão da importância desse diagnóstico e se lhe dêem instrumentos simples e capazes de orientá-lo.

Nos Estados Unidos, organização encarregada de estudar os noventa e nove sintomas mais contraditórios na literatura médica relativa às disfunções cerebrais mínimas, assinalou, como as dez mais freqüentes na ordem de apresentação, os seguintes:

1. Hiperatividade;
2. Alterações perceptivas motoras;
3. Labilidade emocional;
4. Deficiências da coordenação geral;
5. Transtornos da atenção (limites muito estreitos da atenção, fácil distração);
6. Impulsividade;
7. Transtornos da memória e ideação;
8. Impedimentos específicos da aprendizagem, na leitura, aritmética, escrita e gramática;
9. Alterações da fala e da audição;

10. Sinais neurológicos equívocos e irregularidades eletroencefalográficas.

Além disso, sugeriu ser possível a existência de grupos afins dos sintomas mais comuns, dando como exemplo uma "síndrome hipercinética", um "retardamento primário na leitura" e "afasias".

Isolados ou combinados, tais sintomas são facilmente perceptíveis pelo professor avisado e, dentro dos recursos disponíveis, devem merecer

atenção dos psicólogos, orientadores educacionais e médicos.

É igualmente importante que, dentro dos transtornos da aprendizagem, se encare também o problema dos alunos superdotados, para que desde a fase pré-escolar se lhes permita o desenvolvimento harmônico sem o sacrifício de seu potencial. A orientação individualizada permitirá, então, que não se cometa a injustiça de restringi-los aos padrões comuns, atendendo assim ao disposto no art. 9.º da Lei n.º 5.692/71.

I — Introdução

A criação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, em 30 de novembro de 1972, através da Lei n.º 5.829, sob a forma de autarquia vinculada ao Ministério da Saúde, teve como objetivo primordial promover e organizar atividades de assistência alimentar e nutricional, a cargo do governo, prioritariamente dirigidas ao atendimento de grupos vulneráveis da população brasileira, no campo de abrangência das finalidades sociais que inspiraram a sua instituição.

Para tanto, foram conferidas ao INAN atribuições no tocante à responsabilidade de assistir ao governo na formulação da política nacional de alimentação e nutrição, funcionando como órgão central das atividades de alimentação e nutrição desenvolvidas.

Visando a aperfeiçoar, em âmbito nacional, as atividades de alimentação e nutrição, a cargo do governo, o INAN, juntamente com o Instituto de Planejamento Econômico e

Social — IPEA, concluiu a elaboração das políticas e diretrizes básicas de orientação setorial e do conjunto de ações programáticas para o quadriênio 1976/79, que integram o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição — II PRONAN, aprovado pelo Decreto de n.º 77.116, de 6 de fevereiro de 1976.

A nova abordagem preconizada pelo PRONAN dá ao INAN responsabilidades de coordenação setorial e de ação interinstitucional, atingindo integralmente os campos relativos às três macro-variáveis intervenientes na problemática da desnutrição: a oferta, a demanda e a utilização biológica de alimentos.

A ação do II PRONAN concentra-se, prioritariamente em três grandes linhas:

- a) a suplementação alimentar;
- b) a racionalização do sistema de produção de alimentos com ênfase no estímulo ao pequeno produtor, partindo do princípio de que a melhoria das condições nutricionais de uma população depende da redução dos custos da produção e comercialização dos alimentos básicos e da melhor distribuição da renda;

* Presidente do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN).

c) atividades complementares de apoio, particularmente as de combate às carências nutricionais específicas, de apoio à pesquisa tecnológica e à capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos.

Em função da abordagem adotada, integra-se o INAN definitivamente no modelo de desenvolvimento econômico e social que o governo brasileiro adotou, como forte instrumento de realização da política social, bem como de orientação e definição de prioridades de política econômica, visando à racionalização da produção e à distribuição de alimentos básicos, em função do mercado interno gerado principalmente pela programação social e voltado enfaticamente para o desenvolvimento do pequeno produtor rural, componente precisamente de um dos setores mais desprotegidos e desorganizados do sistema econômico-social do País.

A estratégia atualmente adotada pelo INAN, dentro dos marcos gerais de orientação do PRONAN, foge intencionalmente do enfoque convencional de programas nutricionais mais ortodoxos caracterizados normalmente por baixa cobertura, atenção exclusiva aos grupos biologicamente mais vulneráveis e atuação restrita ao sistema de saúde buscando-se também intencionalmente, a ampliação da cobertura tanto aos grupos de maior vulnerabilidade biológica (materno-infantil) como aos grupos de grande vulnerabilidade social (pré-escolares e trabalhadores de baixa renda) e, nestes últimos em especial o chefe de família, cujos rendimentos baixos afetam toda a capacidade de sobrevivência do grupo familiar. Espera-se sejam geradas assim, condições para que a programação social desenvolvida, pelo seu vulto, concentre nas

mãos do Governo expressiva soma de poder de orientação e definição de prioridades de uma política de desenvolvimento da produção de alimentos básicos, sobretudo em áreas de baixa renda.

Situa-se, assim o INAN, como unidade técnica de orientação de política e de estabelecimento e coordenação da execução de programas de alimentação e nutrição, intercoordenado com todas as instituições e/ou órgãos que desenvolvam ações específicas.

517

Para a execução de sua estratégia básica o INAN está organizando, como meios operacionais, sob supervisão dos órgãos componentes de sua estrutura, grupos sistêmicos destinados a atender aos encargos das várias atividades que vem desempenhando. Esses grupos são organizados sob o enfoque dos princípios da gerência por objetivos e compostos em função do conjunto de atividades semelhantes que são exercidas pelos órgãos componentes do subsistema de alimentação e nutrição, que têm o INAN como centro.

O Programa Nacional de Alimentação e Nutrição — PRONAN, ao objetivar, de forma concreta e realista, o equacionamento do grave problema de desnutrição do País, procura, simultaneamente, estimular o sistema de produção e comercialização de alimentos mediante aplicação de incentivos e de medidas de racionalização do seu desempenho. Essa ação sinérgica, consoante com a política de desenvolvimento social vigente, fundamenta-se na evidência de que as carências nutricionais dependem de um conjunto extenso de variáveis, dentre as quais o PRONAN atuará de forma integrada sobre as mais críticas e mais diretamente correlacionadas com sua área de competência.

II — Diretrizes de ação do PRONAN

As diretrizes gerais de ação do PRONAN, no quadriênio, compreendem:

1) Racionalização da oferta de serviços de suplementação alimentar:

518

— dinamização dos programas oficiais de suplementação alimentar às gestantes, nutrízes e aos menores de 7 anos integrantes de grupos de baixa renda e aos escolares de estabelecimentos oficiais do 1.º grau;

— modernização e dinamização do funcionamento das estruturas de coordenação e execução dos programas governamentais de suplementação alimentar;

— participação integrada de órgãos e entidades governamentais no financiamento da distribuição de suplementação alimentar aos seus segurados e demais beneficiários;

— expansão do sistema de alimentação do trabalhador desenvolvido pelas empresas e instituições civis de empregados e empregadores;

— concessão de financiamentos específicos e incentivos fiscais às empresas, visando à sua participação no programa de alimentação do trabalhador;

— expansão e modernização das estruturas oficiais de saúde para que atuem, em caráter permanente, em localidades desassistidas.

2) Racionalização do sistema de produção e comercialização de alimentos:

— estabelecimento de medidas que objetivam racionalizar a programação de compras dos diversos alimentos que integrarão o PRONAN, de

modo a evitar possíveis flutuações de preços e de disponibilidades dos alimentos básicos, bem como possibilitar o fortalecimento de economias regionais, com especial ênfase no pequeno produtor e nas cooperativas agroindustriais, estabelecidas em áreas onde o pequeno produtor prepondera;

— desenvolvimento de programas de fortalecimento do pequeno produtor;

— concessão de incentivos financeiros, fiscais e de mercado a pequenos produtores cooperativados;

— aproveitamento racional da produção do pequeno produtor, como suporte dos programas oficiais de suplementação alimentar;

— organização de sistema integrado de aquisição, armazenamento e distribuição de alimentos destinados aos programas de suplementação alimentar;

— adequação da política tributária e habitacional em áreas periurbanas, para o desenvolvimento da agricultura hortigranjeira e desestímulo da ação especulativa dos solos agrícolas dessas áreas;

— organização dos sistemas de comercialização de produtos básicos, particularmente os utilizados nos programas oficiais de alimentação e nutrição;

3) Combate às carências nutricionais específicas:

— enriquecimento de alimentos de consumo corrente, como veículo dos nutrientes insuficientes na dieta;

— implantação de sistemas de fluroretação de águas de abastecimento público e de controle da iodação do sal de cozinha.

4) Estudos e pesquisas em alimentação e nutrição:

- desenvolvimento de tecnologia da produção de alimentos de baixo custo e adequado valor nutricional e incentivos à sua industrialização e consumo;
- avaliação do estado nutricional da população;
- definição de políticas agrícolas nutricionalmente orientadas;
- realização de pesquisa aplicada.

5) Capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos:

- desenvolvimento de programas de treinamento de pessoal em planejamento, gerência e execução de projetos;
- aperfeiçoamento do ensino de graduação e pós-graduação em nutrição;
- fortalecimento do ensino da nutrição nos cursos das áreas de ciências agrárias;
- desenvolvimento de programas de capacitação de pessoal de nível médico e elementar, necessário à execução das atividades contidas no PRONAN.

III — Formas de integração institucional utilizadas pelo INAN

Situando-se o INAN como unidade técnica de orientação de política e de estabelecimento e coordenação da execução de programas de alimentação e nutrição, intercoordena-se com todas as instituições ou órgãos que executam projetos e programas do PRONAN, através do estabelecimento de Termos de Convênio, Protocolos de Cooperação e Contratos. Conta ainda com a efe-

tiva participação do Conselho Deliberativo constituído de representantes dos Ministérios da Saúde, Previdência e Assistência Social, Trabalho, Educação e Cultura, Agricultura, Indústria e Comércio, Interior e Secretaria de Planejamento da Presidência da República, cuja atuação tem possibilitado à administração do órgão estabelecer relações profícuas de trabalho com os Ministérios mais diretamente envolvidos com a problemática da alimentação e nutrição.

519

Os Protocolos de Cooperação, Termos de Convênio e Contratos são instrumentos de articulação interinstitucional, voltados para viabilização do PRONAN e demonstram ser a mola propulsora de uma atuação multi-setorial estreita e produtiva. Esses instrumentos são assinados com órgãos que direta ou indiretamente desempenham ações no campo da alimentação e nutrição, sejam eles operacionais, de planejamento ou de financiamento e visam a permitir que se estabeleçam relacionamento oficial, melhor conhecimento das atividades que estão sendo realizadas, apoio aos objetivos estratégicos do Governo, através do INAN e, primordialmente, viabilizar recursos para uma atuação integrada na área.

Portanto os Protocolos e Convênios objetivam estabelecer bases para uma ação conjunta, harmônica e integrada com os órgãos ou instituições que desenvolvam ações específicas na área de alimentação e nutrição, cabendo fazer referência a alguns deles, tais como:

- Protocolo MEC/DAU, objetivando o assessoramento, por parte do INAN, aos programas de formação de recursos humanos na área de nutrição, em nível superior;

— Protocolo com a EMBRATER objetivando a realização de programas de racionalização da produção de alimentos e nutrição em áreas de baixa renda;

— Convênio celebrado com a Faculdade de Higiene e Saúde Pública de São Paulo, objetivando avaliar o Programa de Assistência ao Pré-Escolar, desenvolvido em São Paulo, junto à rede de ensino de 1.º grau, sob a denominação de Centro de Educação e Alimentação do Pré-Escolar (CEAPE). Através dos CEAPEs, são atendidos aproximadamente 1.000 pré-escolares, irmãos dos alunos matriculados na escola de 1.º grau, incluindo entre as atividades de suplementação alimentar oferecidas, a de educação alimentar da mãe, com sua participação ativa e obrigatória no preparo e distribuição da merenda, contando com a participação do MEC, através da CNAE. A conclusão do programa está prevista para dezembro deste ano;

— Convênio celebrado com o Governo do Distrito Federal, através da SEC e FEDF, objetivando reduzir o alto coeficiente de repetência no 1.º ano de escolarização do 1.º grau, pelo atendimento preventivo ao pré-escolar. Através desse projeto experimental — Projeto Guri — foram atendidos em 1975, aproximadamente 6.000 pré-escolares, irmãos dos alunos matriculados na escola de 1.º grau e os pré-escolares residentes numa distância máxima de um quilômetro das escolas envolvidas no projeto.

De acordo com a análise do relatório de 1975, enviado ao INAN pela SEC/FEDF, resolveu o INAN apoiar a execução do projeto para 1976, sugerindo ajustamentos e revisão de procedimentos operacionais e envolvendo a CNAE nas ativida-

des das áreas de sua competência. As medidas sugeridas visam a enquadrar o projeto nos objetivos do PRONAN.

O número de beneficiários no corrente ano é de aproximadamente 10.000 pré-escolares.

Merece citação também o entrosamento existente entre as Secretarias de Saúde, o Programa Materno-Infantil e o PNS, Programa de Nutrição em Saúde, atuando este último como apoio às ações específicas desenvolvidas na área de saúde, sendo todas elas voltadas ao grupo social biologicamente vulnerável — gestantes, nutrízes e crianças de 0 a 6 anos.

IV — Conclusão

Evidentemente no Brasil de hoje, os programas sociais devem estar apoiados num forte esquema de natureza econômica, buscando prioritariamente servir às comunidades que mais necessitam, porém não descuidando da promoção integrada do modelo de desenvolvimento econômico adotado. Assim, o PRONAN é fruto dessa interpretação correta e coerente com a estrutura política e econômica em vigor. Representa ainda, um programa social em bases lógicas e viáveis e se situa na escala de um programa de desenvolvimento econômico e social.

Na formulação do PRONAN procurou-se identificar a situação real do povo brasileiro dentro da sua própria realidade, fundamentando-se a ação social em coerência e compatibilidade com a política em execução expressa no II Plano Nacional de Desenvolvimento. Procurou-se ainda adequar o programa nutricional às peculiaridades locais exis-

rentes, considerando-se as gritantes diferenças regionais encontradas no País, atingindo necessidades biológicas propriamente ditas e também necessidades sociais evidentes.

Se o impacto significativo esperado no nível de saúde e bem-estar da parcela mais carente das populações rurais e urbanas por si só não justificassem o PRONAN, assegura-se de outro lado e se contabilizam para ele os outros benefícios decorrentes de sua implementação.

Os programas de suplementação alimentar previstos no PRONAN são de caráter preventivo, em saúde, proporcionando redução das taxas de morbidade e mortalidade da população. Visa também ao aumento da eficiência do sistema educacional, contemplando a população escolar e pré-escolar de baixa renda, objetivando a diminuição do absenteísmo, das taxas de evasão e repetência, em parte causadas pela precária qualidade e quantidades da dieta alimentar. A melhoria das condições de alimentação da população economicamente ativa promoverá a redução de perdas decorrentes da baixa produtividade, absenteísmo, acidentes de trabalho e aposentadoria e pensões precoces.

Por outro lado, os incentivos dados ao setor agroindustrial aumentarão a produtividade agrícola, possibilitando a articulação e a dinamização dos pequenos produtores, ocorrendo igualmente a ampliação do mercado interno em decorrência do próprio programa social, como de sua repercussão na área econômica, pelo poder de compra adicionado aos assalariados, na medida direta do barateamento dos custos da alimentação, liberando poder de compra para outros bens e proporcionando assim

o crescimento do nível geral da atividade econômica.

O estado de saúde e bem-estar da população é conchecidamente fator essencial ao desenvolvimento social. Para tanto, o governo tem papel importante na correção dos desequilíbrios constatados nas condições de vida existente, reconhecendo e provendo condições para que a distribuição regular e sistemática dos alimentos passe a ser fator decisivo para eficácia dos programas de suplementação alimentar, permitindo ainda que a quantidade de dispêndios em compras de alimentos proporcione adequado incentivo de mercado para a implantação programada de projetos de cooperativas agroindustriais ou de outras formas de organização.

Face a esses aspectos é que o PRONAN, na sua formulação política, procurou não ficar dissociado da realidade e das estratégias do modelo de desenvolvimento econômico do País.

Referências

- AZEVEDO, Miriam Di. *Suplementação alimentar ao pré-escolar, através da rede de ensino, uma das linhas de atuação do PRONAN*. Belo Horizonte, 1976, 6 p. Palestra apresentada no Curso de Treinamento para Multiplicadores de Atendimento Pré-escolar — MEC — DEF — CODEPRE.
- BRASIL — Ministério da Saúde — Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) e Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA). *Programa Nacional de Alimentação e Nutrição — PRONAN, 1976-1979*. Brasília, 1976. 47 p. il.
- LIMA, Mozart de Abreu e. *Planejamento governamental nas áreas de alimentação e nutrição*. Campinas, 1975. 6 p. Palestra apresentada no Seminário Latino-Americano de Ciências e Tecnologia de Alimentos.

INSTITUTO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO
DE MATERIAIS E COMPONENTES
DE VEÍCULOS

DOCUMENTAÇÃO

BIBLIOGRAFIA SOBRE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR *

525

Nacional

- ANDRAUD, A. Como fazer? ... linguagem na escola maternal. Trad. Luíza Amaral Kfourri. *Educação para o Desenvolvimento*, São Paulo, c (28): 37-43, out. 1972. 1.
- BARRETO, Cecília Beatriz Graziano. O corpo humano explicado ao pré. *Escola*, São Paulo (13): 40-42, mar. 1973. 2.
- . Primeiro conhecer e depois alfabetizar. *Escola*, São Paulo (13): 51-54, mar. 1973. 3.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento Nacional da Criança. *Sugestões para um plano de assistência ao pré-escolar*. Rio de Janeiro, 1967. 41 p. mimeogr. Relatório ao Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar no Brasil, 1. 1968. 4.
- . Presidente, 1974- (E. Geisel). Educação e Cultura. In: — . *Mensagem ao Congresso Nacional*. Brasília, Dep. de Imprensa Nacional, 1975. p. 101-112. 5.
- CAVALCANTI, Maria Lúcia Ferrari et alii. Normas obtidas na instalação do Centro de Alimentação Pré-Escolar (CEAPE) em grupo escolar do município de São Paulo, Brasil. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, 8 (1): 93-103, mar. 1974. 6.
- CODO, Wanderley. Aspectos psicológicos da subnutrição. *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, São Paulo, 19 (1/4): 117-136, jan./dez. 1973. 7.
- EDUCAÇÃO da criança; bibliografia. *Boletim Bibliográfico SESC*, Rio de Janeiro (8): 7-76, dez. 1972. 8.
- FERREIRA, Pedro Figueiredo. Introdução ao estudo da angústia da criança no jardim e no primário; roteiro para entrevista com os pais. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, 1 (8): 2, dez. 1971. 9.
- . Jardim da infância e a era industrial. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, 21 (157): 14-16, jun. 1974. 10.
- Bibliografia compilada por Hadjine Guimarães Lisboa, Técnico em Assuntos Educacionais do INEP, UNIDADE BIBLIOGRAFIA do CBPE, sob a Coordenação de Francisco Figueiredo Luna de Albuquerque.

- GRZYBOWSKI, Lourdes Maria. Educação pré-primária. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, 1 (5): 14, maio 1971. 11.
- HESS, Martha Pereira das Neves. O pré-escolar no novo Estado do Rio de Janeiro. *Boletim Oficial da OMEP - Brasil*, Rio de Janeiro (1): 8-12, jan./fev. 1976. 12.
- 526 LOPES, Telê Porto Ancora. No pré-primário, a descoberta do mundo. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, 1 (9): 13, jan. 1972. 13.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Atividades lúdicas: natureza e função. *Boletim Oficial da OMEP - Brasil*, Rio de Janeiro (1): 23-31, jan./fev. 1976. 11.
- POÇAS, Ira Muller. A linguagem e o pré-escolar. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, 19 (139): 6-7, abr. 1972. 15.
- A PRÉ-ESCOLA. *O Professor*, São Paulo, 6 (87): 3, 2.^a quinzena, abr. 1975. 16.
- ROSAMILHA, Néelson. Utilização de tecnologia do comportamento em pré-escolares. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 21 (3): 666-70, set. 1969. 17.
- VIEIRA, Genêrice Albertina. *O modo, o lar e a escola*. Rio de Janeiro, CBPE, 1974. 59 p. (Materiais para experimentação, 8.) 18.
- WITTER, Geraldina Porto. Aplicação de princípios de aprendizagem na modificação do pré-escolar em sala de aula; um estudo de caso. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, 21 (64): 78-87, jul./dez. 1972. 19.
- WITTER, Geraldina Porto & AGATTI, Antonio P. R. Opinião de professores pré-escolares sobre a escola pré-primária. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, 25 (66): 17-9, out. 1974. 20.
- ZIRONIAN, Ana Maria. Uma experiência de criatividade em linguagem oral. *Educação para o Desenvolvimento*, São Paulo, 7 (28): 31-6, out. 1972. 21.
- Estrangeira**
- ANASTASIOW, Nicholas J. Early childhood programs for handicapped children. *Viewpoints*, Bloomington, Ind. 51 (1): 1-9, Jan. 1975. 22.
- ASCANIO, Josefina Fierro de. La psicología aplicada en el período pré-escolar. *Educación*, Caracas, 36 (152): 23-8, abr. 1974. 23.
- ATENCIÓN al pré-escolar en las instituciones de la división de primera y segunda infancia del Consejo Venezolano del Niño, 1936-1973. *Educación*, Caracas, 36 (152): 123-6, abr. 1974. 24.
- BERTHOUP, Mirian. Les Systèmes de références spatiaux et leur integration chez des enfants d'âge pré-scolaire. *L'Année Psychologique*, Paris, 73 (2): 419-63, 1973. 25.
- BILLER, H. B. Father absence, maternal encouragement and sex role development in Kindergarten boys. *Child Development*, Chicago, Ill., (40): 539-46, June, 26.
- BRIEF Guidelines on the "Pre-school Education Program". *Soviet Education*, New York, 26 (8): 54-77, June 1974. 27.
- CALDWELL, Bettye. The little apple-how China's Kindergartners grow. *Instructor*, Dansville, N. Y., 83 (10): 42-4, June/July 1974. 28.

- CASTILLO, Marcos. La creatividad en las artes plásticas a nivel de educación preescolar. *Educación*, Caracas, 36 (152): 95-109, abr. 1974. Aportes para el Congreso Mundial de Educación Preescolar. 29.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude & PREVOT, Jean. Le "métier d'enfant"; définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, Paris, 14 (3): 295-335, jul./set. 1973. 30.
- CONFERENCIA INTERNACIONAL DE ENSINO PÚBLICO, UNESCO/BIE, 1961. Recomendation n. 53 aux Ministère de l'Instruction Publique concernant a l'organization de l'éducation préscolaire. *Documentation et Information Pédagogiques*, Paris, 48 (192): 79-89, 3.º trim. 1971. 31.
- LAS DIFICULTADES específicas de aprendizaje en nivel preescolar. *Educación*, Caracas, 36 (152): 53-6, abr. 1974. 32.
- L'EDUCATION préscolaire: *Documentation et Information Pédagogiques*, Paris, 48 (192): 3.º trim. 1974. 92 p. 33.
- EGGLESTON, Patricia J. & MO-FARLAND, Suzanne I. Home-school interface patterns. *Viewpoints*, Bloomington, Ind. 51 (1): 23-30, Jan. 1975. 34.
- ENTENZA, Maria Beatriz Gonzales de. La expresión gráfico-plástica en el jardín de infantes. *Limn*, Buenos Aires, 13 (48): 27-8, ene./mar. 1975. 35.
- LA FUNDACIÓN "Eugenio Mendoza"; sus labores en relación con la educación preescolar. *Educación*, Caracas, 36 (152): 129-34, abr. 1974. 36.
- GARNER, John. Some aspects of behavior in infant classroom. *Research in Education*. Manchester (7): 28-47, May 1972. 37.
- GARTNER, Hans. Relación entre la educación preescolar y la escuela primaria. *Educación*, Tubinger (10): 59-65, 1974. 38.
- GOTTS, Edward E. Use of developmental testing in early childhood programs. *Viewpoints*, Bloomington, Ind. 51 (1): 75-82, Jan. 1975. 39.
- GOULET, L. R. et al. Longitudinal changes in intellectual functioning in preschool children: schooling and age-related effects. *Journal of Educational Psychology*, Washington, D.C., 66 (5): 657-62, Oct. 1974. 40.
- ITALIA. Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna. *La Scuola Materna, oggi*. Brescia, 1971. 659 p. 41.
- KOHN, Ruth. Une école maternelle en Inde. *L'Education*, Paris (78): 14-6, Oct. 1970. 42.
- KOUNIN, Jacob S. Signal systems of lesson settings and the task related behavior of preschool children. *Journal of Educational Psychology*, Washington, D.C., 66 (4): 554-62, Aug. 1974. 43.
- MCCUIRE, Jon M. Aggression and sociometric status with preschool child. *Sociometry*, Washington, D.C., 36 (4): 542-9, Dec. 1974. 44.
- MEDINO, Aurora. La educación pre-escolar en la nueva ley. *Vida Escolar*, Madrid (135/137): 4-10, ene./mar. 1972. 45.

- MIALARET, Gaston, ed. L'éducation préscolaire. *Documentation et Information Pédagogiques*, Paris, v. 48, n. 192, 3.^o trim. 1974. 88 p. n. especial. 46.
- MONCADA, Gabriel Barrera. Características del desarrollo del preescolar venezolano. *Educación*, Caracas, 36 (152): 31-40, abr. 1974. 47.
- 528 MUMBAER, Corine C. & MILLER, J. O. Socioeconomic background and cognitive functioning in preschool children. *Child Development*, Chicago, Ill., 41 (2): 471-80, June 1970. 48.
- PETERS, Sylvia. Open education — the American British Infant Schools. *The Gifted Child Quarterly*, Cincinnati, Ohio, 15 (3): 229-32, Autumn 1971. 49.
- PRENTICE, Joan I. English infant school, observation in an informal classroom. *Viewpoints*, Bloomington, Ind., 51 (1): 11-22, Jan. 1975. 50.
- PROYECTO para dar impulso a la educación preescolar en Venezuela. *Educación*, Caracas, 36 (152): 115-20, abr. 1974. 51.
- QUATORZE años de televisión educativa al servicio del preescolar. *Educación*, Caracas, 36 (152): 141-6, abr. 1974. 52.
- RUST, Val D. Teacher control in preschool of Los Angeles, London and Frankfurt. *Comparative Education Review*, Kent, Ohio, 17 (1): 11-25, Feb. 1973. 53.
- SCHAAB, Lynne & STERN, Carolyn. Effect of variety on the learning of a social studies concept by preschool children. *The Journal of Experimental Education*, Washington, D.C., 38 (2): 80-6, 1969. 51.
- SCOTT, Marcia S. The absence of interference effects in preschool childrens pictures recognition. *The Journal of Genetic Psychology*, Massachussets, 122: 121-6, mar. 1973. 55.
- SELLA, Milena Sardi de. Educación sexual del niño preescolar. *Educación*, Caracas, 36 (152): 69-78, abr. 1974. 56.
- — — Educación sexual del niño escolar. *Educación*, Caracas, 37 (153-154): 175-84, dic. 1974. 57.
- SHEARRON, Gilbert & CRYAN, J. Robert. Early childhood education — teacher education. *Peabody Journal of Education*, Nashville, Tenn. 50 (3): 184-90, Apr. 1973. 58.
- SMILANSKY, Sarah & SMILANSKY, Moshe. The role and program of preschool education for socially disadvantaged children. *International Review of Education*, Hamburg, 16 (1): 45-67, 1970. 59.
- UNTURBE, Josefina. El desarrollo motor en la etapa pre-escolar. *Vida Escolar*, Madrid (135/137): 78-84, ene./mar. 1972. 60.
- VANDENPLAS-HOLPER, Christiane. Discussion autour de l'éducation préscolaire. *Revue Française de Pédagogie*, Paris (25): 5-13, oct./dec. 1973. 61.
- VANE, Julia R. Intelligence and achievement test results of kindergarten age children in England, Ireland and the United States. *Journal of Clinical Psychology*, Brandon, Vermont, 29 (2): 191-3, Apr. 1975. 62.

- VARLEY, William H. et al. Training imagery production in young children through motor involvement. *Journal of Educational Psychology*, Washington, D.C., 66 (2): 262-6, Apr. 1974. 63.
- VENEZUELA. Leis, decretos etc. Dec. n.º 197, de 19 de nov. de 1969; evaluación de la educación preescolar y primaria. *Educación*, Caracas, 34 (147): 145-50, dic. 1972. 64.
- WILDLAKE, Paul. Some effects of preschool education. *Educational Review*, Birmingham, 25 (2): 124-30, Feb. 1973. 65.
- WOLFF, Joseph L. Effect of subject determined verbalization on discrimination learning in preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, Washington, D.C., 60 (4): 261-6, 1969. 66.
- ZAPOROZHETS, A. V. & KURBATOVA, R. A. The half-century road of preschool education in URSS. *Soviet Education*, New York, 26 (7): 5-21, May 1974. 67.

Entender e Atender a Criança

A criança, como o adulto, mas no estudo em apreço, precipuamente, a criança para ser entendida e, em consequência, atendida, terá de ser observada por meio dos três princípios que regem o desenvolvimento do ser humano.

A observação é a atitude mental do trabalho analítico. Observação no sentido lato. Observação pela criança em si, com a criança e na criança. Como se fôssemos ela e mantendo-nos em nós e conosco mesmo. Somente assim estaremos em condições de exercer a plenitude do privilégio da Psicanálise. O privilégio consiste em observar a criança por meio de três princípios. São três roteiros que constituem o conjunto de indicações orientadoras da situação em estudo, de parte e do todo.

A situação em estudo é, simultaneamente, observada em primeiro lugar em sua dimensão histórica, segundo por meio da continuidade genética do desenvolvimento emocional e,

finalmente, pelo princípio do dinamismo da correlação emocional dos dois princípios.

A continuidade histórica conduz a criança a repetir, e assim, por meio e formas diferentes, a reproduzir situações anteriores, na situação atual em estudo. E o faz na relação com a professora. E, ainda, exprime como o faz e tenta, por assim dizer, em sua linguagem mímica, no silêncio eloqüente, em suas atividades lúdicas, e expressões faciais, desenhos, etc., definir a conduta repetitiva e até ensinar como e porque a situação é assim.

O princípio da continuidade genética do desenvolvimento emocional é, dos três, o mais importante. É, em rigor, o princípio que confere os critérios de avaliação da função da fantasia inconsciente. A fantasia inconsciente é a origem do pensamento. De todo e de qualquer pensamento. É a expressão mental dos instintos. Quando se acentua e enfatiza a realidade externa, implici-

* Médico e psicanalista, filiado às Sociedades Brasileiras de Psicanálise do Rio de Janeiro e de São Paulo.

** Artigo publicado em *Arte & Educação*, órgão da Escolinha de Arte do Brasil, Rio de Janeiro, ano 5, n. 19, jul. 1976.

tamente, procura-se negar, como postula Susan Isaacs, à realidade interna ou realidade psíquica, a sua objetividade própria como fato mental.

Há três séculos que Shakespeare dizia que o fantástico é o único verdadeiro.

A continuidade genética tem três fases. Paula Heiman comparou-as às estações da estrada de ferro. Acontece que o desenvolvimento emocional permanece parado, por vezes, numa dessas estações ou pode voltar a uma delas, quando as condições não permitem o seu prosseguimento até à fase genital propriamente dita. É difícil, em estudando os pormenores, fazer o diagnóstico diferencial entre fixação e regressão, quando a criança ou o adulto está em estado de desenvolvimento emocional incompleto ou em estado de regressão.

Seria desejável que o princípio da continuidade genética, como a designação o indica, não sofresse a mais mínima solução de continuidade de contacto emocional. Do nascimento, de dentro do ventre da mãe, para sobre o ventre da mãe, até que, adaptado, pudesse, o recém-nascido passar ao regaço materno. Do regaço ao berço e, se necessário, de novo ao regaço materno sem quase sentir as operações mutativas. O contacto físico como condicionamento ao contacto emocional e, assim, assegurar a continuidade genética do desenvolvimento. Como temos sugerido, observado e acompanhado casos e casos de interrupção do desenvolvimento no Jardim, seguido de restabelecimento, quando a professora se condiciona a fazer, agora, no Jardim, o que e como não fora feito antes, desde o nascimento.

O desenvolvimento emocional é reversível. Este fato confere ao de

Infância e às instituições que o precedem no atendimento à criança, o caráter de centro de saúde emocional da criança e, em consequência, centros de profilaxia da doença mental do adulto.

O terceiro princípio — o dinamismo da correlação emocional dos dois princípios — apresenta situações equivalentes de cada uma das três fases. Todavia é necessário ter em mente que nada é rígido no sistema da sensibilidade.

531

A fantasia inconsciente — gênese de todo o sistema emocional — é imamente. É essência e condição do ser. Cabe à tática e à técnica da Psicanálise, ciência específica do psiquismo inconsciente, surpreender a fantasia e torná-la, direta ou indiretamente, perceptível à criança e ao adulto.

A criança sente. Não pensa o que sente nem como sente. E, em geral, o adulto também. Temos de pensar como eles sentem de modo adequado e oportuno. É a função essencial do Jardim de Infância: pensar como a criança sente. Em seguida avaliar o seu roteiro histórico até à chegada ao Jardim ou à Escola Maternal. Medir, comparando, o histórico e a continuidade genética do desenvolvimento emocional. Por este meio estará o Jardim acompanhando o movimento pendular, lábil, da emocionalidade, alicerce e fundamento de toda vida mental.

É ela, a criança que sabe. “A criança é o pai do homem”. Somos meros aprendizes. O analista não alimenta a velocidade de pensar que sabe. Não basta ser humilde. Tem de alcançar a humildade. Somente assim, em incorporando a humildade, reconhece que não sabe. E, somente assim, em estado de humildade, em estado real de não sei, se credencia

a começar a aprender. Sim. Porque para aprender é necessário sentir e saber que não sabe. Do contrário é fatalmente levado a pensar que sabe. Mas sabe errado. E saber errado é ignorar que ignora, dizia Platão. Ignorar que ignora é o conflito do desconhecimento ou da negação do psiquismo inconsciente. E, em repetindo, na situação atual, situações anteriores, que são tentativas de modificações do estado emocional — o que estudamos hoje como tratamentos espontâneos — a criança exprime as suas angústias e frustrações.

E assim, como nos comunicamos com a criança, a Psicanálise oferece a sua contribuição à educação pondo à disposição da professora o passado, o presente da criança e abrindo novas fronteiras à prospecção. Com efeito, por meio do conhecimento do passado e do presente, novas fronteiras, nova qualidade de vida futura para a criança. Em estudando a criança, estudamos toda a evolução individual em prospecção e em perspectiva da vida humana. Em passado, presente e futuro.

Origens e Fontes da Comunicação

Cada momento da vida da criança é um instante emocional de comunicação. E cada momento tem o seu estilo. Estilo no sentido literal de conjunto de qualidades, de expressão. Característica de uma idade, de uma época da vida individual, na situação em estudo. E também estilo de sentido, de modo e maneira peculiares, específicas, de cada criança, como de cada pessoa. Estilo como forma de a criança expressar o que sente e como sente. Uso, prática, forma e meio de comunicação.

O estilo pré-verbal subentende a tentativa rudimentar de comunicar. Temos de, por percepção, aprender os movimentos, gestos, atividade lúdica, o símile, a metáfora, o desenho, os brincquedos, o gesto, o tom de voz, a linguagem, os indícios, os sintomas, os sinais, as expressões faciais mutativas. Buscando sempre compreender como a criança comunica. Como na situação a seguir:

Criança de Jardim insiste, até vencer a professora, a ir à sua casa, perto da escola. A criança queria que a professora provasse água especial que a mãe teria recebido. A professora acede à insistência da criança e a acompanha. Em chegando à casa a criança pede a mãe para servir água e, acentua, aquela água. A mãe serve a água comum, da casa. A professora saboreia-a, bebe-a, acha a água boa, despede-se e sai. A mãe, que “já conhece as artes do filho”, pergunta: “Que história é essa de aquela água, Joaquim Maurício?” E o menino responde: é para a professora me trazer mais cedo e eu lembrar. Lembrar o que, Joaquim Maurício? Lembrar que é hora de neném mamar. Mas ainda não é hora. Você ouviu o médico insistir em que não desse de mamar antes da hora marcada. E, ainda, não é a hora que o médico marcou. Mamãe, disse Joaquim Maurício, a hora do médico não é a hora do neném. E, instantes depois, o neném chorava no quarto e Joaquim Maurício exultante dizia: eu não disse, mamãe? Ele quer mamar, é a hora dele. Eu lembrei. Não é a hora do médico.

A medida da comunicação é estabelecida pela criança de acordo com suas necessidades instintivas e as defesas necessárias. Como se processa a comunicação na intimidade da

vida sensível. Como é a comunicação do sentimento e da emoção a dois, origem da comunicação. A percepção e a intuição. Como Joaquim Maurício teria percebido que o neném tinha necessidade de mamar em hora diferente da hora marcada pelo médico? É a esta particularidade da função da percepção e a sua relação com o desenvolvimento ontogenético e filogenético, que temos de dar a nossa atenção maior. O objetivo é fazer quanto em nós

para reassumir a criança e a espécie que há em cada um e reformular o adulto que somos na criança e na espécie que deixamos de ser. E, enfim, dar expansão à criança-adulto que seremos, até que possamos executar o trabalho com atenção, o contacto, a concentração, a seriedade e a criatividade da criança quando brinca. A criança, no recreio... Recria. O homem recria no trabalho da criança. O Trabalho é o recreio do homem.

Entre os pioneiros, o primeiro, aquele que foi saudado como um novo Messias — Michelet falava de seu “evangelho” — é Frederico Froëbel (1782-1852). Ele consagrou sua existência à organização não só de jardins de infância (a expressão foi criada por ele), como à formação das mães que almejavam poder educar melhor seus filhos e também das jovens que desejavam se preparar para isso. Foi essa a origem das escolas maternas. Conhecido principalmente entre 1845 e 1860, foi só após a guerra de 70, quando tudo que era alemão passou a estar na moda — foi o professor alemão que ganhou a guerra, não o soldado francês que a perdeu (dizia Renan) — que se aceitou, no ensino público francês, o incentivo oficial aos métodos de Froëbel. Madame Pape-Carpentier, que já se havia distinguido bastante na organização das creches e asilos municipais de Paris, foi a introdutora dos métodos de Froëbel, com apoio do Ministério da Instrução Pública.

Além de bons livros que escreveu sobre a educação infantil, existe de sua autoria um Relatório encami-

nhado ao Ministério, onde estão minuciosamente descritos seus trabalhos com as crianças, suas experiências. Lendo-se o Relatório, verifica-se que ela pouco acrescentou à contribuição de Froëbel. Tudo não passava de cópia fiel do método, sem muito discernimento, sobretudo quanto à separação entre a prática educacional e a ideologia idealista alemã da época. Assim é que, ao ser nomeada Inspetora geral das escolas maternas, Madame Kergomard, sucedendo a Madame Pape-Carpentier, tratou de eliminar tudo que lembrava exageradamente a rudeza da sistemática alemã, principalmente os famosos “dons” de Froëbel, abstrações filosóficas bastante curiosas, conservando porém toda a substância do método e sua atmosfera educacional.

A Escola Maternal Francesa

Madame Kergomard tinha conseguido facilidade para introduzir essas alterações, porque a atmosfera

* Jesuíta, educador francês.

** Da revista “Pedagogie”, órgão do Centro de Estudos Pedagógicos da França, dezembro de 1974. Trad. de Maria Helena Rapp, Técnico em Assuntos Educacionais do INEP.

mudara. Depois da época em que apenas a Alemanha era cotada (a universidade alemã e o professor alemão) veio a revanche. Também Madame Kergomard adotou essa pedagogia, a da "Escola maternal francesa", e como pessoa de grande experiência, de grande habilidade, conhecedora do que interessava à infância quis apenas conservar da herança froebeliana aquilo que continha às crianças francesas.

Outras tendências no entanto foram aparecendo. Houve influências estrangeiras como a de Decroly, por exemplo, que insistia na observação da natureza, no contato com a realidade, com a vida, e fundava sua psicologia no associacionismo, no globalismo, na teoria evolucionista de Haeckel: "A autogênese reproduz a filogênese". Sua influência na França foi bastante retardada. Foi preciso haver no Plano Langevin-Wallon referências a Decroly para que, através das conferências pedagógicas e inspeções, essa corrente penetrasse na Escola maternal. A influência de Maria Montessori, embora muito popular, só passou a ser sentida após a guerra de 1914. Doações americanas haviam permitido ao Ministério da Instrução Pública equipar numerosas escolas com material Montessori, embora com isso não passasse a escola maternal a ser uma "casa de criança". O material foi guardado, não tendo recebido qualquer treinamento especial, pois os professores não puderam utilizá-lo. Outras influências, como a da escola progressiva americana ou a das teorias e práticas psicanalíticas e de não diretividade, também se fizeram sentir: dar à criança o máximo de liberdade, evitar os traumatismos, fiar-se no "espontâneo", dando-lhe trânsito livre, favorecer a livre expressão, o desenho livre etc. Mesmo assim essas influências, embora

reais, permaneceram restritas. A realidade da escola maternal francesa se traduz por suas professoras e inspetoras. Infelizmente, bem poucas professoras se formam nas escolas normais públicas ou particulares.

A princípio não havia inspeção específica nas escolas maternas, afora a da Inspetora geral, Madame Pape-Carpentier, que foi realmente a primeira. Como titular, ela se esforçou para desenvolver os postos de inspetora nos Departamentos, o que progressivamente foi sendo obtido. Essas inspetoras realizaram valioso trabalho, com as reuniões pedagógicas e conselhos às mestras.

535

Métodos Pedagógicos

Voltamos porém a Froebel, para compreender a evolução dos métodos. Ele preconizava o máximo de contato com a natureza e a observação da realidade. Para ele "a natureza" era, dentro da visão de Rousseau, de quem ele se dizia discípulo distante, "a mestra do homem": o homem descobre na natureza as leis da vida. Partindo da observação, Froebel levava à elocução, enriquecia o vocabulário, colocando a criança em atividade constante, conforme sua capacidade: desenho ou pintura, modelagem, trabalhos manuais, roda, poesias, canções. Só é assimilado, segundo ele, aquilo que é como se diria hoje, "praticado". Froebel não contava com definições lingüísticas e psicológicas modernas para explicar o encaminhamento do espírito infantil e de sua expressão, embora conseguisse resultado: a criança precisava pois praticar, exprimir seus vários modos de entender as coisas. É que a individualização existia realmente no espírito dessa pedagogia. Além disso, Froebel receava a dispersão. Era obsecado pela unidade. Achava sem-

pre necessário tentar estabelecer na diversidade um fator de unidade. Assim, ele fazia a professora do jardim de infância escolher o tema, por ele chamado "centro" ou "pivô" da atividade.

Em torno desse pivô da atividade todas as disciplinas de expressão podiam ficar agrupadas. Curiosamente, Froëbel, bem antes de outro qualquer, descobrira instintivamente o que serve de contrapeso ao centro de interesse dispersante de Decroly (toda associação é contágio). Para Froëbel, tudo devia partir de uma "idéia central", expressão que ele criou. Por essa atitude, até certo ponto intelectualista, crítica que lhe será feita, Froëbel pensava preparar o verdadeiro desenvolvimento mental, o espírito da criança, sem ser obrigado a apelar para a "escolarização", isto é à silabação, ao abecedário, a um ensino, por ele julgado prematuro e então em voga nas escolas.

Esses não eram os únicos elementos. Froëbel tinha um senso musical bastante desenvolvido. Introduziu o canto, em altas doses, no jardim de infância. E receando a dispersão, também selecionou no folclore canções sempre que possível ligadas ao "pivô" da atividade. A cantiga de roda era para ele a diversidade na unidade. Todo mundo age em conjunto, embora conservando sua individualidade. Podemos dizer que constitui também elemento de uma pedagogia de massa, pois é certo que a roda, formada pelo canto, os gestos, o treinamento do ritmo, coloca imediatamente, todas as crianças no mesmo circuito psicológico. Os nazistas utilizaram-na freqüentemente. Não houve escola alemã que não recebesse instruções para incrementar os cantos e as rodas. Notadamente na Alsácia, quando os nazistas regulamentaram o ensino mater-

nal durante a ocupação, suprimindo na escola tudo que existia de montessoriano e personalizado.

Das técnicas froëbelianas, Madame Kergomard soube manter a observação da natureza, o material adequado à idade infantil, as atividades bem próximas da vida, como a limpeza, os exercícios práticos, a observação das plantas e dos animais. Há um outro elemento da pedagogia de Froëbel também até certo ponto adaptado à pedagogia do jardim de infância: os móveis ajustados ao tamanho das crianças e que possam ser por elas deslocados, as coisas que elas podem examinar, palpar, animais domésticos, flores, plantas... e "trabalhos de brinquedo". Froëbel queria que as crianças, por meio dos jogos, assimilassem as atividades dos adultos, e achava até ser possível desenvolver orientação profissional, preparando a criança desde os 4, 5 ou 6 anos. Dessa pedagogia resta o material educativo, constituído de pequenas oficinas de marceneiro, de electricista etc., colocado à venda por ocasião do Natal. Sem ultrapassar as possibilidades infantis, era sempre a criança que tomava iniciativa da atividade, o que muitas escolas costumam a entender e realizar. Sua didática de preparação para o cálculo de noções escolares está ultrapassada, abandonada. Ele preconizava nesse setor atividades estritamente impostas pelo professor, coletivamente e sob seu comando, o que representava estranha rigidez, destoando das atividades da vida prática em geral. Froëbel denominou-as "atividades de beleza" pois, para ele, só o adulto podia criar dispositivos dotados de senso estético e lógico. A experiência e a vida há muito acabaram com isso. Mas infelizmente a escola francesa conservou algo dessa rigidez e principalmente a lição coletiva, mesmo no jardim de infância. É importante re-

cordar que, para Froëbel, isso era uma parte mínima da lição, no dia de aula. Mas foi a parte retida por muitos, por ser prático dispor de um meio de manter a "obediência", acreditando-se poder com isso ensinar a todos, a toda essa criancada, a mesma coisa, no mesmo instante, de forma igual.

De modo geral não interessava o que constituía a vida infantil para Froëbel, nem o que estimulava a atividade das crianças.

A Contribuição de Maria Montessori foi na verdade bastante original; por suas origens é uma contribuição francesa. Muitos esquecem de dizê-lo. Ela fundamentou suas idéias pedagógicas e seu material didático em Edouard Séguin, através do Dr. Bourneville, com quem conviveu quase um ano. Após reunir todos os manuscritos de Séguin ela assimilou em profundidade todo esse considerável trabalho, que constituiu a primeira base de uma pedagogia científica. Daí o nome que deu à sua obra, "Pedagogie Scientifique", cujo tema gira realmente em torno da observação da criança, de seu desenvolvimento e de uma longa e precisa experimentação. Madame Lubjenska de Lenval disse que "*Pestalozzi deu a liberdade à criança, Froëbel deu-lhe o material, Maria Montessori a utilização livre do material*".

Realmente Maria Montessori fez descobrir duas coisas: a necessidade do ambiente e do material adequado, permitindo à criança agir sozinha. O respeito ao seu desenvolvimento deve ser tal que — e isso raramente se vê — no jardim de infância ou na escola maternal figurem todas as idades, de 2 a 6 anos, pois a idade não interessa, só o nível de desenvolvimento, e porque, além disso, as crianças de idades diferen-

tes aprendem muito umas com as outras, imitando, se ajudando e se comunicando pela linguagem. Esse foi sempre o desejo de Maria Montessori, raramente realizado. Também procurou respeitar a evolução da criança, incitando-a, sem porém adiantar-se a ela, compreendendo (sem ser rousseanista) que era necessário dar à criança, a cada criança, meios para se desenvolver, ou então soltá-la na rua (as crianças desajustadas mostram bem que, se ninguém delas se ocupar, se não contarem com meios para se desenvolver, não evoluem, pelo menos até onde podiam fazê-lo). A transmissão da cultura se opera quando se adquirem os primeiros conhecimentos, pela educação recebida no seio da família, na escola. Maria Montessori proporciona assim às crianças chances de atividade especial. Esse é o ponto importante. Não se trata de fazer qualquer coisa em qualquer momento. Essas oportunidades correspondem ao mesmo tempo à psicologia das crianças, que por isso com elas se entusiasma; mas também traduzem o que o adulto acredita ter descoberto de seu estágio de desenvolvimento para lhes oferecer experiências adequadas ao seu crescimento. Maria Montessori coloca pois à disposição da criança ambiente e material que a convidem a agir sozinha: plantas para cuidar, animais a alimentar e todo o equipamento de trabalho que ela encontrou em Séguin, para aprendizagem das funções vitais e sensorio-motoras. Piaget e Wallon afirmam que sem tal aprendizagem não há progresso intelectual. Maria Montessori convida a criança a atividades sensorio-motoras precisas, progressivas, que a ajudem a utilizar toda sua capacidade, desenvolvendo-se, avançando ao máximo, com a maior habilidade possível, o que lhe dá prazer, pelo orgulho do êxito

alcançado. Assim a criança colabora com os colegas, visto estarem todos em diferentes níveis de desenvolvimento. Dessa forma se cria um extraordinário clima social de colaboração. Principalmente se as idades das crianças forem diferentes, elas aprendem a respeitar as que não atingiram o mesmo grau de crescimento, o que também constitui elemento essencial de toda vida social, notadamente nessa idade. A experiência indica que não é possível dissociar aprofundamento pessoal e desenvolvimento social. Toda criança que personaliza uma atividade, transforma-a rapidamente em atividade social, exceto quando o adulto intervém mal! Pois a criança é antes de tudo, sensível ao que faz, admira o que faz, sente-se feliz pelo simples fato de ter agido e vencido, sendo levada a comunicá-lo de forma espontânea e livre. Quando o adulto intervém, estabelecendo comparações, seu ponto de vista é alterado e, em vez de se interessar pelo que fez, passa a observar o colega, para saber se consegue ultrapassá-lo. Ai já se produz um pequeno desvio, que esteriliza a atividade criativa, generosa, da criança. Maria Montessori trouxe, pois, para a criança, além da liberdade de movimento, variadas possibilidades de descoberta e de atividade. O meio que a classe constitui deve realmente oferecer a cada criança oportunidade suficiente, que lhe permita avançar no seu próprio ritmo: atividades de vida prática, animais e plantas para cuidar, já preconizados por Froebel, limpeza a manter, ordem a estabelecer. Com Froebel havia tarefas domésticas, que as crianças praticam na Holanda até hoje. Tudo isso foi integrado pelo método Montessori. Há o canto da limpeza, com vasouras, pás, panos de chão. Mas também há todo um conjunto de atividades sensório-motoras e mentais,

ajustadas à idade dos alunos, além das atividades de observação e expressão: modelagem, pintura, ritmo, comunicação verbal, muito pouco conhecidas do público francês, exageradamente intelectualista e interessado só pela escrita, pela leitura... ou que condena a criança aos jogos da sua idade... e, às vezes, à imobilidade!

O gênio de Séguin consistiu, para os anormais, bastante necessitados disso, em tirá-los do mutismo ou da instabilidade, pelos jogos de percepção e coordenação, que ativam a atenção e a reflexão, levando à atividade consciente e mental.

Ainda aí Maria Montessori recebeu a herança, desenvolveu-a, adaptou-a às diferentes idades. Ela realizou o que Piaget há 50 anos reclama em vão, aquilo que Wallon ensinou: não há possibilidade de atividade mental ou de avanço intelectual sem dimensão motora. As crianças precisam ter possibilidade de exercer atividade muscular e sensório-motora capaz de despertar o seu espírito.

Para evitar o risco do "espontaneísmo" e do "gregarismo", Maria Montessori, nas pegadas de Séguin, previu a tomada de consciência pessoal nas atividades e a individualização nas aquisições: a célebre "lição de silêncio".

Quando a criança chega à escola, faz primeiro o que planejou de véspera, o que desejou, escolheu, decidiu, com aprovação tácita ou explícita do mestre. Muitas vezes ela é obrigada a pensar, decidindo com antecedência sobre o que fará no dia seguinte. Começa então a trabalhar sozinha, à sua moda, nos exercícios que lhes trarão progresso pessoal. Dispondo de todos os instrumentos de trabalho, muitas vezes autocorretivos, que permitem verificar se está agindo certo, a retificação é feita por ela própria. Representa valioso

recurso formativo, segundo Piaget. Só se aprende tentando várias vezes, mas é preciso haver autocorreção ou verificação por colegas ou pelo professor!

Dessa forma, o conjunto de instrumentos de trabalho proporciona à criança uma aprendizagem que a leva paulatinamente a atividades mentais de um nível mais elevado: a escrita, a leitura, o cálculo, à descoberta de noções correntias. Assim, ficam enriquecidas as constatações de experiências. Mais tarde tira suas conclusões, pois essa aprendizagem desenvolve sua aptidão para observar, conhecer, situar-se no espaço e no tempo, desenhar, pintar, utilizar suas mãos e principalmente sua capacidade de atenção, de reflexão e iniciativa. Essas aptidões devem e podem exercer-se fora da escola. Só é possível verificar a assimilação do elemento, quando a criança o utiliza fora do controle da mesura e fora da escola. O que é executado na escola dá à criança vontade de progredir, de descobrir. Nem tudo se faz na escola, mas esta pode, pouco a pouco, ir desenvolvendo o gosto pela pesquisa, a exatidão das noções, fornecer os meios para classificar e generalizar, já no ensino elementar, na idade de 7 a 10 anos. Daí saem as crianças cheias de idéias e sonhos. Por trás dessa pedagogia — muito mais de Maria Montessori que de Froebel — existe uma exigência fundamental: só depois de aprendida a noção, através dos jogos de percepção, da observação, do manuseio e da experimentação, que faz passar da atividade manual à espiritual, é que o professor tem direito de arriscar-se a dizer as “expressões” correspondendo à realidade ou à idéia aprendida. Assim se evita o verbalismo. A palavra, a etiqueta verbal, jamais precede o contato com a realidade, a constatação pessoal. No entanto, o contrário é tão freqüente!

Queremos dizer tudo à criança, enchendo-a de palavras que para ela não correspondem à realidade e que não a estimulam a procurá-la, nutrir-se dela, contemplá-la.

Em certas escolas já é suficiente que as crianças “vivam”, que se conheçam entre si, que brinquem e façam o que lhes aprouver; mas se verifica a sua pouca organização mental, atenção, capacidade de escolha, treinamento da vontade persistente e da iniciativa. Em vez de terem possibilidade de se estruturar, são elas levadas a uma espécie de anarquia psíquica. Acrescentemos que a criança precisa não só de coisas, de mexer com as coisas e falar delas. Desde muito cedo nela se opera um despertar progressivo da mente e do espírito, sempre difícil de perceber e diferente de um para outro indivíduo. Para se formar, ela precisa imaginar, agir, criar e relacionar-se com os outros, comunicar-se enfim. Só então agirá por si própria, integralmente. Sendo o clima favorável ao seu desenvolvimento, a criança irá se formando com suas próprias forças. É esse, afinal, o objetivo da escola maternal, das classes infantis: dar-lhe oportunidade, propiciar-lhe meios, num clima de segurança e liberdade, em contato com outras crianças da sua idade, divergindo algumas entre 2, 3 e 6 anos, nesse período de vida. Tomo aqui as palavras de Piaget, quando ele apresenta a conclusão de seu trabalho de 50 anos e a evolução de suas idéias sobre as atividades mentais da criança. Sua extensão pode abranger todas as atividades dela, todo seu desenvolvimento: a criança se constrói por “autogênese”, não explicável apenas através da hereditariedade”, nem por influência exclusiva do “meio”. Constitui privilégio da escola maternal poder, sem receio, tornar prioritária essa educação em profundidade.

Em psicologia, os limites de idade são sempre mais normativos do que reais. Ao falar da etapa pré-escolar referimo-nos à criança que já completou dois anos e meio mas não chegou ainda aos seis. Para interpretar as condutas assinaladas como próprias deve-se recordar que fazem parte de um processo e representam, na melhor das hipóteses, tendências predominantes, cujo sentido lhes é dado pelo momento evolutivo que as precede e pelo que as segue.

Do ponto de vista evolutivo, o pré-escolar apresenta as seguintes condutas: a) Adquire os modelos motores próprios da idade, aumenta a harmonia de seus movimentos e diminui o ritmo do crescimento físico; b) Adquire interesse por seu ambiente imediato, tanto geográfico como social, desenvolve sua fantasia e capacidade de "fazer crer" e nascem os sentimento; c) Aumenta sua capacidade de comunicação verbal e as atividades de jogo com caráter social; d) Sofre os perigos da insegurança e das enfermidades próprias da infância; e) Apresenta um grande acréscimo em respostas sociais, consciência de si mesmo e atitudes para consigo mesmo.³³

Nessa ocasião ocorre um fato que vai mudar totalmente a vida do pré-escolar. Pela primeira vez se vê separado dos pais, rodeado de outras crianças de sua idade em um ambiente diferente do familiar, tanto física como socialmente enfrentando adultos que podem exercer autoridade de modo diferente do que estava acostumado. O pré-escolar se vê na necessidade de enfrentar a situação com suas próprias habilidades. Este trabalho se propõe a examinar sua conduta social no novo ambiente, o modo de adaptação ao mesmo e os meios que emprega para satisfazer suas necessidades.

Relação com os Companheiros³

Quando crianças ou jovens permanecem juntos por um espaço de tempo suficiente sendo livres para determinar seus próprios fins, forma-se uma subcultura. Marginalizada em maior ou menor grau num mundo adverso feito para os adultos, a criança tanto por necessidade

* Transcrito da Revista *Ciencias de la Educacion*, Madrid, n. 79, jul./set. 1974. Trad. de Sylvia Villela de Andrade.

como por inclinação se volta para o grupo de seus companheiros para buscar a própria identidade social.

A aquisição deste "posto biossocial" determinado pela idade e pelo sexo não lhe é suficiente. Precisa também de uma identidade altamente pessoal no grupo, que esteja de acordo com suas tendências pessoais fundamentais e com suas predisposições temperamentais, e que se torna individualizada pela amplidão de sua resposta social, nível de atividade, introversão, extroversão, liderança-companheirismo etc.

Grande parte da variedade individual no modo pelo qual a criança vive a experiência do grupo reflete o impacto das primeiras experiências socializantes dentro do círculo familiar. Em parte como resultado desta experiência a criança está predisposta a procurar ou evitar o contato com companheiros, a esperar deles o melhor ou o pior, e a ser realista ou irrealista nas suas buscas. Sua reação é influenciada pelo tipo de ambiente familiar, o lugar que ocupa entre os irmãos, seu sexo e pelas atitudes familiares de superproteção, rejeição, supervalorização, e estar muito ou pouco dominado.

Funções Evolutivas do Grupo

Para perceber o impacto que o grupo de companheiros tem no desenvolvimento da personalidade da criança basta repassar as funções normativas que o grupo realiza:

1.º) Segundo a maior ou menor descontinuidade cultural entre o papel da criança e do adulto, o grupo proporciona maior ou menor porção de prestígio social primário da criança. Em qualquer caso, o grupo é a única instituição cultural na qual sua posição não é marginal,

que lhe oferece prestígio social primário e uma entidade social num grupo de iguais e na qual suas próprias atividades e interesses são o mais importante. Como resultado, o conceito de si mesma se amplia e se especifica em dimensões que não são mais as de "filho de papai".

2.º) O grupo de companheiros é ainda uma fonte subsidiária de prestígio social secundário para a criança centrada em seus pais. Ao conseguir aceitação no grupo, ao se subordinar aos interesses do grupo e ao tornar-se dependente da aprovação do grupo, a criança ganha em auto-estima intrínseca, que é independente de seu sucesso ou posição social relativa no grupo. Este sentimento do "nós" proporciona segurança e certeza, e é um suporte poderoso do "eu", uma vez que fundamenta a lealdade às normas do grupo.

3.º) Com tudo isto o grupo desvaloriza os pais e transfere ao grupo parte da lealdade que a criança lhes dedicava. Com o apoio recebido do grupo a criança se sente forte para diminuir os laços afetivos com seus pais. Ao transferir aos companheiros a autoridade para indicar metas, afirma seu próprio direito à autodeterminação, já que ela não é diferente dele. O grupo é uma força que ajuda a combater a autoridade e a emancipar-se das restrições e controles dos adultos.

4.º) Assim como a escola, o grupo é uma instituição importante para socializar e culturalizar. Nele a criança aprende a tratar com pessoas fora do círculo familiar, adquire técnicas aceitáveis de sociabilidade, auto-afirmação, competição e cooperação, e desenvolve sensibilidade para captar as esperanças, censuras e aprovação do grupo. Com a interação aprende as bases funcionais e recíprocas das regras e obri-

gações, como desempenhar diferentes papéis, e como subordinar seus próprios interesses às finalidades do grupo.

5.º) Finalmente o grupo lhe proporciona uma identidade social particular, na medida em que lhe permite desempenhar papéis que são compatíveis com sua orientação pessoal. Para muitas crianças serve também de influência corretiva, que contrabalança os efeitos sociais de certas atitudes familiares como o fato de ser infra ou superdominada e proporciona uma fonte substitutiva de prestígio social aos rejeitados pela família.

542

Influência do Grupo no Desenvolvimento Posterior da Personalidade

Do mesmo modo que o tipo particular de experiência social familiar determina as diferenças individuais na orientação inicial da criança ante o grupo, o tipo de relação interpessoal inicial que se estabelece no mesmo condiciona o desenvolvimento posterior da personalidade. O modelo de reação que se estabelece — amplitude de resposta social, posição sociométrica, liderança, companheirismo — tende a permanecer estável através da infância e adolescência. Conforme seja aceita ou rejeitada pelos companheiros, a criança adquire sentimentos de auto-estima e confiança de ser intrinsecamente aceita pelos outros, ou sofre uma diminuição do seu eu e considera a aceitação social como algo a conseguir, impressionando-os ou comprando sua aprovação. Se a experiência grupal tende a ser habitualmente insatisfatória ou degradante, incita à introversão, ao refúgio na família, ao retraimento da interação social; e se a oportunidade de experiência social se recorta

o suficiente, interfere na aquisição das habilidades necessárias para a comunicação, auto-afirmação, auto-defesa e estabelecimento de atitudes positivas e realistas na adolescência e juventude.

Tendências Evolutivas

A necessária dependência da criança facilita a aparição relativamente precoce da conduta social e explica porque, nos dois primeiros anos de vida, permanece quase restrita aos adultos. Transposta esta fase, o pré-escolar passa de uma dependência passiva dos adultos à uma dependência ativa dos colegas, nos quais busca atenção e aprovação. Em resumo, a conduta grupal começa quando a criança, sem a direção dos adultos, se relaciona livremente com os companheiros. Além da influência negativa dos adultos, outros fatores tendem a retardar o desenvolvimento das relações com os companheiros: a) A capacidade motora restringe a habilidade da criança para participar em muitas atividades coletivas de jogo; b) Devido à imaturidade cognitiva a criança não dispõe de consciência adequada das necessidades e sentimentos dos demais, e sente dificuldade em perceber as finalidades e expectativas do grupo, em participar das atividades comuns e assumir papéis diferentes; c) As dificuldades na comunicação prejudicam a interação grupal afetiva. Mesmo quando já adquiriu suficiente habilidade lingüística para expressar suas idéias não se comunica com clareza, porque está preocupada com seu próprio ponto de vista e tende a pensar que os demais têm acesso a seus pensamentos, pelo que dispensam maiores explicações; d) A pequena amplitude de atenção limita sua habilidade de participar nas atividades grupais que requerem continuidade e con-

centração ininterruptas; e) O desconhecimento das técnicas de participação, dos direitos de propriedade e das "regras do jogo" precipita muitos conflitos desnecessários e termina prematuramente muitas relações interpessoais.

Talvez uma atitude egocêntrica, que não decorre da imaturidade mas da fase de formação do eu pela qual passa a criança, seja tão importante quanto os fatores assinalados. Durante as fases onipotente e negativista do desenvolvimento do eu, a criança está preocupada com suas próprias necessidades e atividades. Em decorrência da centralização em torno dos pais, os interesses da criança se dirigem mais aos outros e é capaz de pedir menos para si e adaptar-se às necessidades dos outros. Há menos domínio e menos violência. Pode compartilhar, alternar e pedir com educação. Começa a dizer "nós".¹ A criança de quatro anos, ao contrário, é um companheiro de jogo brigão, arrogante e auto-afirmativo.^{1, 15} Aos cinco anos uma auto-apreciação mais realista faz com que se torne mais cooperativa e responsável e menos propensa a interferir nas liberdades alheias.¹⁵ Grande parte do egocentrismo da criança reflete a socialização familiar primitiva. Acostumada a ser o centro de atenção, a ser favorecida e receber consideração especial, a criança resiste à perda de seus privilégios e a atender às necessidades dos outros. As reações primitivas da criança em relação aos outros são basicamente egocêntricas. Durante seus dois primeiros anos, a maioria de suas reações são para si própria e para suas atividades.¹ Embora ocorram algumas reações de cunho social, em sua maioria de sua própria iniciativa, a criança em geral, ignora os outros, trata-os impessoalmente como objetos ou peças do

jogo.^{1, 28} Muitas de suas respostas iniciais são negativas e incluem conflitos sobre possessões; mas a agressividade originada nestas situações tende também a ser impessoal. Parece reagir como se a outra criança fosse mais um agente frustrante do que um indivíduo hostil. No princípio da idade pré-escolar aumentam as respostas sociais positivas em relação às outras crianças e tornam-se mais pessoais e integradas nos materiais de jogo.^{1, 28}

543

A participação social continua melhorando tanto em qualidade como em quantidade nos anos pré-escolares, na medida em que os fatores antagônicos já assinalados desaparecem gradualmente. Embora não se possa determinar limites precisos, certos tipos de participação social são mais características dos pré-escolares menores, e outras características se observam com mais frequência nos maiores. As observações feitas nas idades pré-escolares apóiam a idéia de que a conduta grupal vai desde uma etapa de "jogo solitário" e "observador" a outra de "associação" e "cooperação", passando pelo ponto intermediário de "jogo paralelo". A qualidade de participação social relaciona-se em alto grau com a idade cronológica,^{1, 20, 32} mas não tem relação com quantidade de experiência pré-escolar.³²

O pré-escolar ainda está preocupado com suas próximas atividades. A aproximação por iniciativa própria com outras crianças é menos frequente do que as respostas à professora. A preponderância do "jogo solitário" ou da passividade de observador depende de sua inabilidade em participar.^{1, 30, 32} A medida em que as relações aumentam de frequência e o compartilhar e o enturmar-se se tornam mais comuns, predomina o "jogo paralelo". Agora a criança realiza as mesmas ativida-

des ou usa brinquedos semelhantes aos de seus companheiros, porém, brinca mais "ao lado de" do que com eles.³² Finalmente, participa mais de um tipo de jogo colaborativo que de início, é predominantemente associativo e que em seguida implica em divisão de tarefas, censura de grupo, controle centralizado e subordinação das vontades individuais a algum objetivo grupal ou sentido de integração no grupo.³² Com o aumento da idade, a criança tende a brincar com um grupo maior de crianças¹⁶ e a se perturbar menos emocionalmente ante uma nova situação social.

No período pré-escolar, embora predominem as reações de iniciativa própria, a criança responde gradualmente mais às intervenções de outras crianças.¹ As crianças desta idade se acham mais interessadas em si mesmas e em suas próprias relações com outras crianças porém exibem crescente consciência dos interesses, agrados e desagradados de seus companheiros.¹⁸ Têm consciência em particular da conduta não conformista, da que chama atenção e das atividades dos amigos e crianças mais populares no grupo.¹⁸ Durante o período pré-escolar, o grau de consciência social não está relacionado nem com a idade cronológica nem com a quantidade de experiência grupal.¹⁸

À medida que as relações com seus contemporâneos se tornam menos impessoais, o pré-escolar começa a reagir às outras crianças como pessoas com características individuais especiais. Uma criança não é tão boa companheira de brinquedo quanto outra. Assim as crianças que têm afinidades começam a se aproximar e o grupo tende a excluir os abertamente agressivos, os passivos ou os com outros traços indesejáveis.^{1, 25}

A atitude de liderança também aumenta durante os anos pré-escolares. O sentimento independente de atividades se substitui primeiro pela conduta de seguidor, depois por liderança compartilhada e finalmente pela atitude diretiva.³² O grau de liderança está altamente relacionado com a idade cronológica mas não com a quantidade de experiências na fase pré-escolar; é praticamente igual ao grau de participação social.³² O desejo de atenção social, de aplauso e de comando evidentemente aumenta com a idade.²⁰ É possível a distinção entre líderes "habilidosos" e de "força bruta" e é possível que a técnica de liderança se aprenda seguindo um líder forte.³² A criação de um companheiro imaginário de jogo pode refletir a necessidade de controlar os companheiros de um modo mais completo do que é possível conseguir na vida real.¹ Ainda que a presença de líderes rivais tenha uma influência desagregadora nas relações intergrupais, as desavenças nesta idade tendem a terminar por si mesmas.³⁵

Os fatores situacionais, têm importância na liderança. Uma criança pode ser líder em um grupo ou tipo de atividade e ser liderada em outro. Ao começar a tomar parte em outros grupos tende também a mostrar tipos primitivos de liderança e participação social.³⁵

Entre crianças do mesmo nível social e de educação, prevalece uma marcante variedade em grau, qualidade e amplitude de participação social, reação social e liderança.^{18, 32} As crianças inclusive mostram diferenças individuais marcantes a cada dia, no grau de perturbação emocional ante uma nova situação social, reagindo com maior violência àquelas de menos adequação social. A inteligência se relaciona apenas ligeiramente com a lide-

rança e o grau de participação social³² e totalmente com o grau de resposta social.¹⁸ Algumas diferenças individuais na conduta social permanecem constantes do princípio ao fim da primeira infância. Características tais como grau de participação social, liderança, cooperação, sensibilidade pelos sentimentos alheios, respeito aos direitos de propriedade, negativismo e flexibilidade apresentam considerável consistência durante todo o período pré-escolar. Uma vez encontrado seu próprio papel no grupo, a experiência acumulada nestas posições permite a cada criança manter seu lugar como líder ou liderado nas fases seguintes com um mínimo de esforço ou de resistência por parte dos demais.

Efeitos da Experiência Pré-Escolar

A assistência proporcionada à idade pré-escolar, naturalmente facilita o desenvolvimento das relações sociais ao proporcionar boas oportunidades para a integração com crianças, a participação social e a aprendizagem das técnicas necessárias de auto-afirmação, cooperação e adaptação. Na ausência desta, ou de outra experiência equivalente, pode-se dizer antecipadamente com segurança que as mudanças evolutivas na conduta grupal se retardarão. Mas embora a experiência significativa seja um fator de crescimento necessário neste caso e influa no ritmo de desenvolvimento, não parece que determine nem a direção particular (seqüência de mudanças) que toma o desenvolvimento, nem as diferenças individuais nas relações. Assim, já que todas as crianças do grupo tiveram um mínimo de experiência social, a duração da assistência ao pré-escolar não está relacionada com

o grau ou qualidade de participação social, liderança ou reação social.^{18, 32} As crianças com experiência escolar prévia são de início socialmente mais ativas do que as carentes desta experiência, mas depois estas últimas tendem rapidamente a alcançar as primeiras.

Ao comparar grupos de crianças que freqüentam o pré-escolar com outros que não o fizeram, quase sempre aparecem certas diferenças no comportamento social, facilidade e adaptação. As que freqüentam são mais espontâneas e sociáveis e mostram mais iniciativa, autodependência, independência dos adultos,^{20, 37} auto-afirmação e agressividade.³⁷ São menos tímidas e retraídas na presença de estranhos e mostram reações mais maduras e persistentes quando enfrentam tarefas frustrantes.¹⁹ Tais diferenças parecem consistentes com os efeitos oriundos da privação inicial de experiência social necessária, mas podem também estar relacionadas com as diferenças de atitude por parte de seus pais, determinando que a criança freqüente ou não o pré-escolar. Por outro lado, não se tem encontrado diferenças entre ambos os grupos em traços e condutas tais como adaptabilidade social, hipersensibilidade à crítica, medos, raivas e manhas, choros e chupar de dedos. Os efeitos benéficos da assistência dependem também em parte da qualidade da supervisão adulta, isto é, do carinho, amabilidade e dedicação dos professores.

Agressão e Conflito

Os conflitos e brigas são freqüentes entre os pré-escolares. Um estudo feito, observa que a média de conflitos era de um por criança em cada cinco minutos.²¹ São bre-

ves^{13, 21} (uns segundos de duração), e terminam por si mesmos,³⁵ e se resolvem sem deixar ressentimentos ou vingança.^{13, 21} Mas apesar de sua aparente freqüência, são superados na maioria das vezes pelos contatos amistosos e de cooperação.²⁴

Ao longo do período pré-escolar, os conflitos tendem a decrescer em freqüência, mas duram mais tempo^{13, 24} e têm efeitos mais prolongados.² Ao demonstrar implicâncias, a esperteza e as condutas verbais substituem os gritos, choros e o ataque físico. Estas tendências são possivelmente causadas tanto pelo ambiente cultural que pressiona contra a expressão direta da hostilidade como pelo maior conhecimento e maturidade pessoal e social. A criança, intelectualmente mais madura, é mais capaz de enfrentar as dificuldades, de saber que muitas implicâncias são causadas sem intenção, de dissimular sua hostilidade, de evitar mal-entendidos e de empregar a linguagem tanto como meio de saída para a agressão como para contornar o conflito. O crescimento pessoal manifestado na diminuição do egocentrismo, aumento da tolerância à frustração, e maior habilidade para aceitar os reveses inevitáveis e as restrições na gratificação de suas necessidades servem também para reduzir as tensões que levam ao conflito. Finalmente, o menino maior aceita o fato de que não pode ter no grupo a posição privilegiada que tinha em casa. Aprendeu a comparar, a modificar e aceitar as normas do grupo. Adquiriu maior compreensão dos direitos de propriedade das necessidades alheias, daquilo que se espera dele, de sua posição em relação ao grupo, daquilo que pode legitimamente exigir dos demais, do que estes vão tolerar dele e das consequências da agressão. Tem menos necessidade de agarrar, empurrar,

gritar mais que os outros, sempre que possa submeter-se a um conjunto de normas mutuamente aceitas.

A aparição do conflito no grupo é influenciada por uma grande variedade de fatores que o precipitam, o situam e são intragrupais. Além disto, devido a ampla escala de diferenças individuais na freqüência de participação no conflito,²⁴ variantes tais como o temperamento, a personalidade e o ambiente familiar são também importantes na determinação da agressão no grupo.

As causas precipitantes que levam mais freqüentemente à agressão durante os anos pré-escolares são as disputas sobre a posse material e a interferência de uma criança na liberdade de movimento da outra.^{13, 2, 16, 24} Muitas brigas se originam também entre crianças que trabalham em tarefas contraditórias ou interpretam mal os motivos e intenções da outra, ou porque uma criança intromete-se num grupo ou atividade na qual não é desejada.² Às vezes uma criança parece provocar a agressão sem motivo outro que provar até onde pode chegar.

O conflito ocorre com mais freqüência entre crianças do mesmo sexo mas de idades diferentes¹³ em ambiente de jogo superlotado.²⁴ Agrava-se pela ambigüidade da situação social e pela fome, a fadiga ou indisposição física. A presença de adultos tolerantes pode aumentar a incidência da agressão, já que nestas circunstâncias as crianças dependem mais do adulto e menos dos seus próprios controles internos para manter a paz. A experiência prévia em solucionar seus próprios conflitos sem interferência do adulto diminui a freqüência de brigas a longo prazo, se bem que tal interferência possa impedir a aparição do conflito no momento.²⁴

Como as ocasiões de conflito aumentam com a frequência do contacto entre companheiros, as crianças mais enérgicas, socialmente ativas e agradáveis tendem a se ver envolvidas em mais disputas que os fleugmáticos e socialmente passivos.^{2, 24} Não é de se estranhar portanto que os amigos briguem mais entre si do que com os demais.

As tendências adquiridas da personalidade também influem na frequência com que a criança se vê envolvida em conflitos. A agressividade nas crianças é geralmente manifestação de insegurança, falta de auto-estima ou ciúmes. Algumas vezes, especialmente numa criança previamente insegura, corresponde a aumento de auto-confiança.

Competição e Cooperação

A competição é uma atividade orientada para o eu e auto-engrandecedora, na qual o indivíduo se opõe a outros para conseguir uma proeminência hierárquica. A cooperação é uma atividade orientada para o grupo, na qual o indivíduo colabora com outros para conseguir um objetivo comum. Sem dúvida, nem evolutivamente nem em termos de conteúdo psicológico as duas atividades são completamente antagônicas uma à outra. Ambas implicam considerável grau de interação dentro do grupo em oposição à conduta individual, que se realiza com um mínimo de referência às atividades dos demais. A criança segue um curso solitário de ação com seus companheiros antes de ser cooperativa ou competitiva: os dois tipos de conduta aumentam à medida que desaparece o individualismo.

Ainda que as crianças menores exibam rivalidade impessoal sobre possessões e rivalidade mais pessoal so-

bre o afeto e a atenção dos adultos, a verdadeira competição aparece pela primeira vez entre os 3 e 4 anos.^{17, 22, 26} A partir de então, à medida que as crianças interiorizam gradualmente o desejo de sobressair, o espírito de competição começa a se incrementar como uma característica de sua resposta às atividades dos companheiros.^{15, 17, 26} Esta conduta pressupõe a habilidade de comprometer seu eu na atividade de estabelecer níveis de aspiração e de experimentar as flutuações da auto-estima conforme tenha êxito ou fracasso. Os pré-escolares mostram seu espírito de competição tirando materiais dos outros, guardando os que já possuem, fazendo comentários favoráveis sobre seu próprio trabalho, captando ajuda, aumentando o produto de seu trabalho e sendo mais perseverantes.^{17, 26} À medida que adquirem melhor apreciação do conceito de sobressair de conformidade com as regras do jogo e ganham na habilidade de comparar realisticamente sua própria atenção com a dos outros, a competição se desenvolve num plano mais sofisticado.

A cooperação requer maior amadurecimento cognoscitivo e pessoal do que a competição. As formas rudimentares do jogo colaborativo e de ajuda mútua na solução de problemas que requerem esforços de colaboração só aparecem nos pré-escolares de mais idade. Um estudo realizado não encontrou compreensão espontânea (a nível conceitual) da natureza do trabalho de cooperação em grupo antes dos 6 anos.²² A criança deve ser capaz de perceber as possibilidades e vantagens da ação colaborativa em empresas nas quais os esforços individuais são inadequados e deve ser capaz de comunicar-se efetivamente com os companheiros.

As tendências para a conduta competitiva e colaborativa são influen-

ciadas por numerosas situações e variações pessoais e mostram também extensa escala de diferenças individuais.^{17, 29} Por exemplo, parece que a disposição da criança em ser mais cooperativa do que competitiva em dada situação aumenta se os companheiros forem consideravelmente mais jovens,²⁹ amigos em vez de estranhos, e se a atmosfera social geral for cordial.²²

548

As crianças socialmente ativas têm relativamente mais contacto com os companheiros e tendem a ser mais agressivas e mais cooperativas do que as crianças menos ativas.²⁹ As crianças procedentes de famílias democráticas tendem a ser mais empreendedoras e competitivas que as crianças procedentes de famílias autoritárias. O quociente intelectual, no entanto, está pouco relacionado com a cooperatividade.²⁹

A competição tem efeitos desejáveis e indesejáveis sobre o desenvolvimento da personalidade. Em seu aspecto positivo estimula os reforços individuais e a produtividade, promove níveis e aspirações mais altas e diminui a distância entre capacidade e rendimento.

Ao capacitar o indivíduo para que consiga apreciação mais realista de suas próprias capacidades em relação às das outras crianças, exerce efeito saudável na faculdade de auto-crítica. Sob o estímulo da competição a criança é mais capaz de descobrir tanto suas próprias limitações como habilidades não realizadas e se vê motivada a superar traços indesejáveis de sua personalidade.

Em seu aspecto negativo, quando a competição chega a extremos, cria sentimentos de inadequação nas crianças menos capazes e reduz indevidamente seu prestígio no grupo. Pode conduzir a um clima grupal

vingativo, tenso, hostil e negativo, no qual a grosseria, injustiça e falsidade são toleradas no interesse dos vitoriosos. Numa tal atmosfera a demonstração de superioridade por si mesma se converte na finalidade primária, enquanto que o valor intrínseco da atividade e aproveitamento da participação desaparecem.

Quando se dá valor excessivo ao sucesso, as crianças se tornam obsessivas com a noção de auto-engrandecimento e perdem o sentido dos valores humanos. O prestígio se converte em critério único de riqueza humana e fonte de auto-estima e os sucessos dos outros constituem ameaça ao sentido individual de adequação e devem ser negados ou destruídos.

Aceitação ou Rejeição

As técnicas sociométricas proporcionam os índices mais objetivos e convenientemente determinados do prestígio social do indivíduo ou aceitação dentro do grupo. O valor destes índices se confirma pelo alto grau de correspondência com as opções reais na conduta dos indivíduos inclusive entre os pré-escolares.

Os traços seguintes estão positivamente ligados aos prestígio social do indivíduo no grupo: a) Traços de personalidade: ser alerta, empreendedor, 7, 36 jovial, 7, 8 emocionalmente estável, responsável¹⁰ e sincero; 4 b) Traços físicos: habilidade atlética, 4, 36 bonito e aseado; 7, 8, 2, 30 c) Traços sociais: amizade, 5, 6, 8, 30 cooperação e ajuda,¹⁰ conformidade social,^{10, 25} adaptabilidade social,¹⁰ agressividade social positiva, 5, 6, 8, 30 liderança, audácia, entusiasmo e respeito pela propriedade alheia.²⁵ A relação entre Quociente Intelectual e prestígio social é baixa. 4, 5, 6

Foram identificados quatro grupos de traços pessoais que as crianças rejeitadas por seu grupo apresentam: a) Traços associados à criança gorda, agressiva e egocêntrica, que normalmente tem uma história familiar de ser pouco controlada e supervalorizada por seus pais. Estas crianças são descritas por seus companheiros e mestres como barulhentas, exigentes, rebeldes, brigonas, arrogantes e jactanciosas e que chamam a atenção sobre elas;^{25, 30, 35} b) Crianças apáticas, com poucos interesses claros. São lentas, sem vigor físico e sem interesse pelo que as cerca;³⁰ c) Este grupo de traços reflete o grau de introversão suficiente para inabilitar e interferir com as atividades espontâneas, sem inibição do grupo. Inclui a timidez, abatimento e retraimento.^{25, 30} Estas crianças são individualistas, brincam sozinhas e ignoram ou recusam o chamado dos outros.^{10, 25, 35} Muitos destes últimos traços caracterizam a criança superdominada, superprotegida ou rejeitada, que não aprende as técnicas do jogo de dar e receber, não desenvolve as habilidades e comportamentos sociais ou os métodos efetivos de auto-afirmação e auto-defesa. Outros as consideram superdependentes, com medo de serem mal compreendidas ou de que abusem delas e inclinadas a chorar, mostrar enfado e queixar-se. Além das crianças que, devido aos traços impróprios da personalidade ou da incompetência motora, intelectual ou social são rejeitadas pelo grupo, existem outras duas categorias de crianças que têm pouco prestígio social: 1 — crianças que rejeitam a experiência grupal porque consideram-na traumática ou não compensadora como resultado de seu temperamento ou incompetência social; 2 — crianças que nem rejeitam nem são rejeitadas, mas estão dispostas a aceitar o isolamen-

to se for necessário para satisfazer outras necessidades ou seguir outros interesses. Entre estas estão as oportunistas que prescindem das normas do grupo para ganhar a aprovação dos adultos, crianças que são demasiado individualistas para acomodarse às expectativas do grupo e crianças que empregam todo seu tempo em interesses e atividades fora do comum. Na prática, estas categorias podem ser encontradas na mesma criança. Por exemplo, a criança superprotegida, que tende a ser retratada por achar a experiência grupal traumática, pode ser rejeitada devido a sua excessiva timidez e superdependência e pode desenvolver interesses antissociais como compensação pelo seu isolamento social.

549

A significação psicológica dos índices sociométricos de prestígio deve ser interpretada com certas limitações. 1 — Aceitação ou rejeição quase nunca são completamente unânimes em grupos de certo tamanho. Devido ao efeito do halo, as “estrelas” são percebidas com prestígio maior do que o real, e os “isolados” tendem a ser infra-valorizados. 2 — A popularidade não é coextensiva à adaptação social adequada. Uma criança positivamente popular pode ser pouco mais que um “estranho” em termos de profundidade de sua vinculação ao grupo ou pode ser popular porque é dócil, conformista e disposta a ser dirigida e “usada” por outros. Ao contrário, uma criança impopular devido a seu temperamento tímido ou fortes interesses pessoais não é necessariamente um mal adaptado ou não o será irremediavelmente.

Os efeitos da rejeição dependem também de muitos fatores não inerentes aos índices sociométricos objetivos de um prestígio social baixo.

A falta de prestígio leva a sentimentos de inadequação só no caso de seu eu estar vinculado ao grupo e aspirar a uma aceitação maior do que a que desfruta.

O fato de ser rejeitada não nos diz nada de seu desejo de ser aceita, já que o fato de que o grupo a aceite ou que a criança aceite o grupo são dois fatos que tendem a não ter relação. Muitas crianças rejeitadas rejeitam por sua vez os companheiros ou pretendem que seu isolamento é voluntário ou desejado. Entretanto, esta última postura pode ser indício de maiores defeitos na estrutura pessoal do que a rejeição de uma criança socialmente ineficiente e que esteja desejando a aceitação de seus companheiros.

Um exame mais profundo da seriedade de um caso individual de rejeição requer conhecimento de: a) a amplitude em que o grupo compartilha da rejeição; b) se isto reflete desagrado ativo ou indiferença passiva ante a pessoa; c) a modificação dos fatores nos quais se baseia a rejeição e d) a disponibilidade de outros interesses compensatórios. Finalmente, tudo depende de que a criança perceba que é rejeitada. Embora muitas crianças rejeitadas percebam seu pouco prestígio no grupo⁴ outras parecem inconscientes do fato.

Amizade

A amizade representa o último passo na diferenciação seletiva das relações interpessoais, ao longo da escala de distância social. Satisfaz a necessidade de uma relação social mais compatível com os traços dominantes da personalidade de uma determinada criança. Quando a criança pode escolher, seleciona ami-

gos cujas qualidades proporcionam uma base para a satisfação mútua das necessidades interpessoais. Ordinariamente isto significa que os amigos escolhidos são semelhantes ou se completam em maneiras de ser que conduzem à congenialidade. Com freqüência, entretanto, isto é ideal e se conformam com o amigo que têm mais próximo. A expressão de preferência na escolha de companheiros de jogo é evidente no período pré-escolar.^{11, 16, 31} Os índices de amizade aumentam durante estes anos, primeiro no número de colegas com que brinca, e depois, à medida que aprende que umas relações são mais satisfatórias que outras, na força de seleções.¹⁶

Os amigos são mais semelhantes que diferentes.¹⁶ São semelhantes em características necessárias para uma interação justa entre pessoas: idade cronológica,^{11, 14, 23} Quociente Intelectual,^{5, 9, 14} nível sócio-econômico,^{5, 9, 23} mesma aula e classe²³ e altura.¹⁴ A preferência por crianças do mesmo sexo aparece durante o pré-escolar^{11, 13} e aumenta com a idade. Os interesses e gostos semelhantes são freqüentes⁹ mas não absolutamente necessários.⁹

Conforme sua maior orientação social e interesse pelas pessoas, as meninas são mais ativas socialmente que os meninos durante os anos pré-escolares, brincam com maior número de companheiras, sobressaem mais em termos de amizade e correspondem melhor à mesma.^{11, 31} Suas preferências em testes sociométricos são também mais estáveis.

O Processo de Adaptação e as Necessidades do Pré-Escolar

O exame dos mecanismos de adaptação e de defesa nos levaria mais

longe do que o simples propósito deste estudo e nos obrigaria a formular uma teoria de neurose. Limitar-nos-emos a descrever o processo de adaptação, o quadro das necessidades da criança e assinalar as condutas que são adaptáveis.

A criança como ser humano tem muitas necessidades e gasta muito tempo e energia para satisfazê-las. Várias vezes por dia tem fome e necessita alimento para estabelecer o equilíbrio biológico. A vida se compõe de uma série destas seqüências, nas quais uma necessidade desperta e é satisfeita. Muitas destas necessidades não se satisfazem facilmente e requerem um esforço persistente para consegui-lo. A criança responde com sua atividade às condições ambientes que dificultam a satisfação de suas necessidades.

O processo de adaptação social repete o mesmo esquema. A criança procura prestígio social e a aceitação de seus companheiros. Quando isto fica bloqueado pela crítica ou pela rejeição, se estabelece uma desarmonia entre o desejo e a habilidade para satisfazê-la. Para restabelecer o equilíbrio, e em resposta à necessidade de aprovação, pode tentar ganhar o prêmio submetendo-se à crítica ou empregando outras habilidades que lhe darão prestígio e reconhecimento. Acontece que pode também formular desculpas por suas limitações, desprestigiar aos que a criticam ou culpar os outros. Pode também sentir-se ferida e retrair-se do grupo que a desaprova. Tais condutas não lhe darão aprovação, mas diminuem seus sentimentos desagradáveis.

Existe uma diferença entre a satisfação das necessidades biológicas nas quais não existe substituição possível (a necessidade de respirar

só se faz com o oxigênio) e a satisfação das necessidades sociais. Nestas a insatisfação não conduz à morte mas sim à infelicidade, o que permite uma grande quantidade de condutas adaptativas inadequadas que representam constante desafio na área do social.

Dashiell ¹² descreve o processo de adaptação nos seguintes termos:

a) A criança se sente motivada a seguir um curso de ação; b) Esta atividade se vê bloqueada ou impedida; c) Realiza várias tentativas de exploração; d) Até que uma delas ultrapasse o obstáculo e lhe permita continuar com sua conduta inicial. Os passos principais de um processo normal de adaptação são portanto a existência de um motivo, a ação de um certo bloqueio que não lhe permite a satisfação imediata, o surgir de várias respostas e a chegada eventual de uma solução entretanto nem sempre se chega a essa solução. A criança pode se preocupar tanto em evitar o obstáculo que nunca chega a satisfazer a necessidade que originou o processo.

Necessidades da Criança

Maslow, ²⁷ com base na natureza orgânica e psicológica da criança, formula o seguinte quadro de necessidades que parecem resumir o que a criança espera da vida e portanto assinala a origem de suas motivações: Necessidades fisiológicas: fome, sede, sono etc. A lista pode ser mais específica e tão extensa quanto se deseje. Estas mesmas necessidades aparentemente enraizadas no organismo físico das pessoas podem ser canais através dos quais outras necessidades conseguem ser satisfeitas. A criança que tem tendência a dormir pode na realidade estar procurando escapar de uma situação desagradável. As necessida-

des fisiológicas não podem ser negadas, estão acima de qualquer outra.

Necessidades de segurança: Para Maslow o organismo humano é um "mecanismo em busca de segurança". A criança reage prontamente e com vigor aos ruídos fortes, se lhe tiramos o apoio corporal ou se lhe mudamos os elementos rotineiros de sua experiência diária. A criança prefere um mundo seguro e ordenado, predizível e organizado, no qual possa confiar.

- **Necessidades de amor:** O ser humano procura e necessita de afeto, do sentimento de "fazer parte" e de amor. Estas necessidades se expressam tanto no dar como no receber.

- **Necessidades de estima:** o auto-respeito, a alta avaliação do próprio eu, o ser estimada pelos outros, são necessidades básicas na estrutura da personalidade da criança. A auto-estima se adquire principalmente quando se obtém a aceitação e respeito dos demais. A auto-confiança é essencial para obtenção de qualquer êxito e para desenvolver um sentido de finalidade na vida. O ser humano procura conseguir o sentimento de valor aos olhos dos outros e ao mesmo tempo o sentimento de liberdade e de independência dos demais à medida que cresce e amadurece. Ambas as metas são necessárias.

- **Necessidade de auto-realização:** A criança deve ser o que pode ser. A pessoa deve realizar-se, fazendo aquilo para que sente que está capacitada. Deste modo consegue auto-realizar-se. Esta necessidade toma formas diferentes em cada pessoa.

Segundo Maslow, a satisfação destas necessidades requer condições pré-

vias: Liberdade de falar, liberdade de fazer o que deseja desde que não cause dano a ninguém, liberdade de expressar seu próprio eu, liberdade para investigar e procurar informação, liberdade para defender seu próprio eu, a justiça, a equidade e a ordem. Maslow postula ainda a existência de um desejo básico de conhecer.

As necessidades humanas devem encontrar sua expressão num contexto social. Havighurst se apóia neste fato para descrever o que ele chama de "tarefas evolutivas". Tarefa evolutiva é a que aparece num certo período da vida do indivíduo e cuja superação leva ao êxito e à felicidade, uma vez que prepara para obter êxito em tarefas posteriores.

Essas tarefas evolutivas são em sentido real aquelas coisas que a criança deve fazer e aprender a realizar para conseguir razoável grau de satisfação das necessidades assinaladas por Maslow.

Havighurst²¹ apresenta a seguinte lista de tarefas evolutivas. Infância e primeira infância (até os 5 anos)

- Aprender a caminhar.
- Aprender a ingerir alimentos sólidos.
- Aprender a falar.
- Aprender a controlar a eliminação das necessidades fisiológicas.
- Conhecer as diferenças sexuais e a modéstia sexual.
- Alcançar a estabilidade fisiológica.
- Formar conceitos simples da realidade física e social.
- Aprender a relacionar-se emocionalmente com os pais, irmãos e outras pessoas.

- Aprender a distinguir o que está bem do que não está e desenvolver uma consciência.

Infância (dos 5 aos 9 anos)

- Adquirir as habilidades físicas necessárias para os jogos comuns.

- Edificar atitudes harmônicas para consigo mesma como um organismo em crescimento.

- Aprender a conviver com os companheiros da mesma idade.

- Aprender o papel apropriado masculino e feminino.

- Desenvolver as habilidades fundamentais para ler, escrever e contar.

- Desenvolver os conceitos necessários para a vida diária.

- Desenvolver a consciência, moralidade e uma escala de valores.

- Alcançar a independência pessoal.

- Desenvolver atitudes face aos grupos sociais e às instituições.

Essas tarefas educacionais podem servir para planificar os objetivos educativos próprios de cada idade. Suas características explicam a utilização dessa planificação:

— Estão interrelacionadas. O sucesso de uma tarefa depois de outra depende do crescimento no sucesso das tarefas passadas. A criança não pode ter êxito na segunda infância sem ter superado as tarefas da primeira. As tarefas servem para assinalar a necessidade de uma integração e educação evolutiva.

— Sua complexidade aumenta com a idade. A criança dispõe de vários anos para realizá-las. A escola deve colaborar com a família para que a criança se desenvolva nessa direção.

— Estão enraizadas no físico. As tarefas da primeira infância supõem

especialmente um sólido desenvolvimento físico.

— Estão orientadas culturalmente. O crescimento constitui em parte adaptação social determinada pelas expectativas dos adultos, que por sua vez estão em conformidade com diretrizes culturais.

Condutas ou Mecanismos de Adaptação

553

Voltando ao esquema antes descrito do processo de adaptação, torna-se claro que aquelas condutas que satisfazem diretamente às necessidades são condutas adaptativas e que a planificação educativa segundo as tarefas evolutivas favorecerá a adaptação sadia da criança.

Quando isso não ocorre ou quando a criança não consegue superar os obstáculos que a impedem de satisfazer sua necessidade e emprega suas energias para evitar tais obstáculos, aparecem condutas que, por não satisfazerem à necessidade, não a adaptam objetivamente mas podem protegê-la do mal-estar íntimo, da angústia e da ansiedade. Essas condutas ou mecanismos constituem hábitos de adaptação indireta ou substitutiva.

Todas as crianças experimentam conflitos e frustrações e não há nenhuma que seja capaz de fazer frente diretamente a todos os seus problemas. Os mecanismos substitutivos de adaptação se encontram por isso em todas as crianças normais e não são desordens mentais nem sintomas de perturbação. A psicologia moderna considera que esses mecanismos são próprios das pessoas normais e dos psicóticos... A diferença está no grau e não na qualidade.

Com base no tipo de resposta ou conduta apresentada, esses mecanis-

mos podem agrupar-se em 5 categorias: ³⁴

554

1 — Adaptação por defesa. Compreende mecanismos e condutas principalmente de caráter agressivo e empreendedor. Supõe certa integração ou comunicação grupal, mas de natureza antissocial e não integrante. Normalmente são qualificadas como mecanismos que se dirigem contra as pessoas. Os mais frequentes são: condutas para obter atenção, compensação, identificação, condutas reativas, racionalização e projeção. Entre os mecanismos não integrativos estão todas as condutas (delituosas e antissociais).

2 — Adaptação por fuga. Estes mecanismos se caracterizam pelo retraimento e fuga das experiências que provocam conflitos. Mostram uma falta notável da atividade social tanto como isolamento passivo como rejeição ativa, e geralmente vão acompanhadas de satisfações imaginárias das fantasias. São qualificadas de mecanismos que conduzem a se afastar das pessoas. Os mais frequentes são: sonhar acordada, fantasias, negativismo, retraimento e isolamento. Entre os mecanismos não integrativos estão o autismo, a esquizofrenia e a regressão.

3 — Adaptações que implicam medos. Ainda que a conduta ansiosa ou medrosa seja um fator em todas as adaptações não integrativas, aparece principalmente nas fobias que são medos específicos irracionais. A repressão, um mecanismo comum a muitas inaptações, está especialmente implicada nas fobias. Os mais frequentes são: medos normais, medos aprendidos e o esquecimento ou falta de memória seletiva. Entre os mecanismos não integrativos estão as fobias, a repressão e as condutas obsessivas e compulsivas.

4 — Adaptação mediante a enfermidade. Algumas das adaptações mais espetaculares são as que se parecem com as enfermidades físicas e incluem dores, paralisias e câimbras. Tais mecanismos como alguns outros são conhecidos como psiconeuroses e são inaptações seriamente inabilitantes. As mais frequentes são as histerias, as psiconeuroses ocupacionais e a gagueira e a dislexia.

5 — Estados de ansiedade: se uma pessoa não encontra o modo de sair de suas dificuldades, permanece excitada, ansiosa, esgotada e "nervosa". Os estados de ansiedade são principalmente não adaptativos. Na realidade não são os mecanismos que reduzem as tensões mas sim a evidência de que existem problemas de adaptação não solucionados.

Bibliografia Citada

- 1 AMES, L. B. The sense of self of nursery school children as manifested by their verbal behavior. *J. Genet. Psychol.* 81: 193-232, 1952.
- 2 APPEL, M. H. Aggressive behavior of nursery school children and adult procedures in dealing with behavior. *J. Exper. Educ.* 11: 185-199, 1942.
- 3 AUSUBEL, David. *Theory and Problems of Child Development*. Grune & Stratton, New York, 1969.
- 4 BJERSTEDT, A. The interpretation of sociometric scores in the classroom. *Acta Psychol.* 12: 1-14, 1956.
- 5 BONNEY, M. E. A study of the relation of intelligence, family size, and sex differences with mutual friendships in the primary grades. *Child Develop.* 13: 79-100, 1942.
- 6 ———. The relative stability of social, intellectual and academic status in grades II to IV, and the interrelationships between these various forms of growth. *J. Educ. Psychol.* 34: 88-102, 1943.
- 7 ———. Relationships between social success, family size, socioeconomic background, and intelligence among school children in grades III to V. *Sociometry.* 7: 26-39, 1944.

- 8 BONNEY, M. E. Sex differences in social success and personality traits. *Child Develop.* 15: 63-79, 1944.
- 9 ———. A sociometric study of the relationships of some factors to mutual friendships in the elementary, secondary, and college levels. *Sociometry*. 7: 26-39, 1946.
- 10 ———. *Popular and unpopular children, a sociometric study*. Sociomet. Monogr. n. 9, 1947.
- 11 CHALLMANN, R. C. Factors influencing friendships among preschool children. *Child Develop.* 3: 146-158, 1932.
- 12 DASNIELL, J. F. *Fundamentals of general psychology*. Houghton, Mifflin, Boston, 1919.
- 13 DAWE, H. C. An analysis of two hundred quarrels of preschool children. *Child Develop.* 5: 139-156, 1934.
- 14 FURFAY, P. H. Some factors influencing the selection of boys chums. *J. Appl. Psychol.* 11: 47-51, 1927.
- 15 GESELL, A., and HIG, F. L. *Infant and Child in the Culture of Today*. New York, Harper, 1943.
- 16 GREEN, E. H. Group play and quarreling among preschool children. *Child Develop.* 4: 302-307, 1933.
- 17 GREENBERG, P. J. Competition in children: an experimental study. *Am. J. Psychol.* 4: 221-248, 1932.
- 18 HARRIS, E. K. The responsiveness of kindergarten children to the behavior of their fellows. *Monogr. Soc. Res. Child Develop.* 11: n. 2, 1946.
- 19 HATTIHWICK, B. W. The influence of nursery school attendance upon the behavior and personality of the preschool child. *J. Exper. Educ.* 5: 180-190, 1936.
- 20 ———, and SANDERS, M. K. Age differences in behavior to the nursery school level. *Child Develop.* 9: 27-47, 1938.
- 21 HAVIGHURST, Robert J. *Human Development and Education*. Longmans, New York, 1953.
- 22 HIROTA, K. Experimental studies of competition. *Jap. J. Psychol.* 21: 70-81, 1951.
- 23 JENKINS, G. G. Factors involved in children's friendships. *J. Educ. Psychol.* 22: 410-448, 1931.
- 24 JERSILD, A. T., FITE, M. D., and MARKEY, F. V. *Conflicts between preschool children*. Child Develop. Monogr. n. 21, 1935.
- 25 KOCH, H. L. Popularity in school children: some related factors and a technique for its measurement. *Child Develop.* 5: 164-175, 1933.
- 26 LEUBA, C. An experimental study of rivalry in young children. *J. Comp. Psychol.* 16: 367-378, 1933.
- 27 MASLOW, A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review.* 50: 370-379 (July, 1943).
- 28 MAUDRY, M., and NEKULA, M. Social relations between children of the same age during the first two years of life. *J. Genet. Psychol.* 54: 193-215, 1939.
- 29 MURPHY, L. B. *Social, Behavior and Child Personality; An Exploratory Study of Some Roots of Sympathy*. New York, Columbia University Press, 1937.
- 30 NORTHWAY, M. L. Outsiders: a study of the personality patterns of children least acceptable to their age mates. *Sociometry*. 7: 10-25, 1944.
- 31 PARTEN, M. B. Social play among preschool children. *J. Abnorm. Soc. Psychol.* 28: 136-147, 1933.
- 32 PARTEN, M., and NEWHALL, S. Social behavior of preschool children. In R. G. Barker, J. S. KOENIG, and H. F. Wright, Eds. *Child Behavior and Development*. New York, McGraw-Hill, 1943, pp. 509-525.
- 33 PIKUNAS, Justin & ALBRECHT, Eugene. *J. Psychology of Human Development*. McGraw-Hill, New York, 1961.
- 34 SHAFER, L. F. & SHOBEN, E. J. *The Psychology of Adjustment*. Houghton Mifflin, Boston, 1956.
- 35 SOROKIN, P. A., and GOVE, D. S. *Notes on the friendly and antagonistic behavior of nursery school children*. In P. A. Sorokin. *Explorations in Altruistic Love and Behavior*. Boston, Beacon Press. 1950.
- 36 TUDDENHAM, R. D. Studies in reputation III. Correlates of popularity among elementary school children. *J. Educ. Psychol.* 42: 237-276, 1951.
- 37 WALSH, M. E. The relation of nursery school training to the development of certain personality traits. *Child Develop.* 2: 72-73, 1931.

A criança representa a parte essencial do processo educativo. Nenhum progresso administrativo ou aquisição de novos equipamentos consegue o efeito desejado se não estiver em harmonia com a natureza da criança, se fundamentalmente não for aceitável para ela. Até certo ponto, sabemos o que acontece à criança privada do estímulo das gravuras, dos livros e da palavra falada; bem pouco sabemos sobre o que acontece à infância exposta a estímulo perceptual, intelectual ou emocionalmente pouco apropriados à sua idade, seu desenvolvimento mental ou sua personalidade. Estamos longe de saber como identificar na criança o primeiro lampejo de uma nova sensibilidade emotiva ou intelectual, quando ela se encontra preparada para adotar novos conceitos ou assumir novas relações.

O conhecimento do modo como se desenvolve a criança é, portanto, de fundamental importância, seja para evitar as atividades educacionalmente prejudiciais, seja para intro-

duzir medidas efetivas. Nos últimos 50 anos, muito se escreveu sobre o desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança. Numerosos fatos foram coligidos, estabelecendo-se uma série de princípios gerais. Este capítulo se restringe aos fatos que possuem maior significado educacional e aos princípios com direta influência sobre a prática e o planejamento da educação.

Entre os fatos relevantes destaca-se o crescimento precoce do cérebro, comparado ao resto do corpo; o desenvolvimento mais rápido das meninas e dos meninos; a enorme variação na maturidade física e intelectual entre crianças da mesma idade, principalmente na adolescência, bem como a tendência, atualmente apresentada pelas crianças, de completarem seu desenvolvimento físico mais cedo do que outra. Entre os princípios, destacam-se os conceitos modernos sobre os períodos críticos ou sensitivos, sobre a "seqüência" do desenvolvimento (isto é, ocorrências que seguem uma ordem fixa, variando porém quanto à idade em que começam a se verificar), sobre a menor resistência apresentada pelos meninos em comparação às meninas, sob condições adversas e, principalmente, so-

* Relatório do Conselho Central de Orientação Educacional da Inglaterra, 5.^a Ed 1969, cap. 2 p. 7-26. Trad. Maria Helena Rapp Técnico em Assuntos Educacionais do INEP.

bre a complexa e permanente interação entre o organismo em desenvolvimento e o ambiente que o cerca. Nesta última e embaraçosa afirmativa fica sepultada a velha controversia natureza *versus* nutrição. A melhor compreensão da gênica e da biologia humana pôs fim ao argumento generalizado, permitindo a melhor representação do que pretendemos dizer, quando falamos de mudanças nas medidas da inteligência durante o crescimento da criança.

Desenvolvimento Físico do Nascimento até a Adolescência

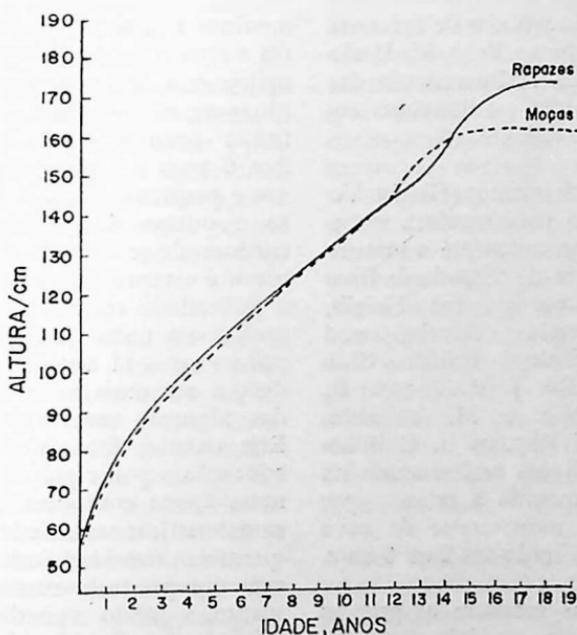
A forma como ocorre o crescimento do esqueleto, dos músculos e órgãos internos em geral, se revela na escala ascendente da estatura média para as diferentes idades do meni-

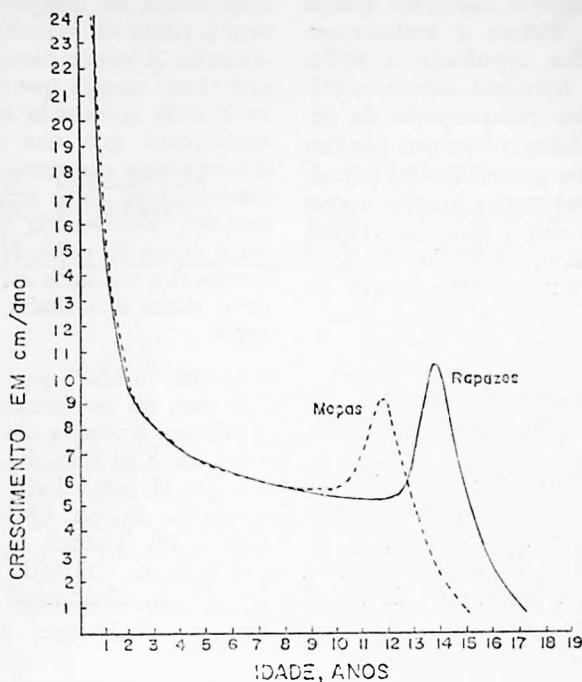
no e da menina. No Diagrama 1 A aparece representada a estatura para cada idade; no Diagrama 1 B aparece o ritmo ou velocidade do crescimento. A curva correspondente a esse ritmo mostra que o crescimento é mais acentuado na época do nascimento que nas outras fases subseqüentes (o mais rápido crescimento tem lugar antes do nascimento), decrescendo rapidamente até a época da puberdade. Mais ou menos dos seis anos até a puberdade o ritmo se mantém quase constante.

557

Estatura "média" para meninos e meninas, do nascimento até a maturidade: Extraída de "Standards from Birth to Maturity, for Height, Weight, Height velocity and Weight Velocity: British Children, 1965" por J. M. Tanner, R. H. Whitehouse e M. Takaishi "Archives of Diseases in Childhood", 1966.

DIAGRAMA 1 A





As crianças são medidas deitadas até os 2 anos; a partir dessa idade são medidas de pé. A interrupção das curvas representa as diferenças entre as duas medidas.

Ritmo de crescimento (Height Velocity) médio para meninas e meninos, do nascimento até a maturidade: Extraído de "Standards from Birth to Maturity, for Height, Height Velocity and Weight Velocity: British Children, 1965" Por J. M. Tanner, R. H. Whitehouse e M. Takaishi, "Archives of Diseases in Childhood" 1966. Há um aceleração na puberdade, quando a criança, por um ou dois anos, cresce de novo no ritmo verificado aos 2 ou 3 anos.

Os diagramas mostram as grandes diferenças entre os dois sexos. Os

meninos nascem ligeiramente maiores e crescem mais depressa nos primeiros 6 a 9 meses, quando as meninas se adiantam a eles, recuperando gradualmente a diferença. Aos 6 anos a diferença entre os sexos é pequena, quanto a altura, peso e outras dimensões do corpo, excetuando-se a cabeça, que nos meninos é sempre maior. Nas meninas a puberdade começa em geral dois anos mais cedo que nos meninos; por isso, dos 11 aos 14 anos elas tendem a ser mais altas e mais pesadas, algumas vezes até mais fortes. Esse simples fato influencia a educação, principalmente porque nessa época começam a notar-se as características sexuais femininas, enquanto os meninos continuam inteiramente pré-pubescentes. Eventualmente, quando vai diminuindo a crise de crescimento das adolescen-

tes, começa a dos meninos, que é mais visível e acompanhada por aumento acentuado da força muscular, o que não ocorre no sexo feminino.

Diferenças Individuais no Ritmo de Maturação

Não aparecem, todavia, nos diagramas as consideráveis variações no ritmo de crescimento, observadas em qualquer grupo de meninos e meninas normais. Como exemplo típico, vejamos a idade em que ocorre a menarca ou o primeiro período menstrual. Atualmente, na Inglaterra, seu início tem lugar em via-de-regra logo após os 13 anos; entretanto, para cerca de 95% das meninas, aparece entre os 10 e 15 anos; para 99% das meninas, entre os 9 e 16 anos. Isso na prática significa que, um grupo de meninas com 11 a 12 anos, encontram-se algumas cuja puberdade não começou, outras com busto bem desenvolvido e já reguladas, havendo entre elas uma ou outra potencialmente fértil.

A mesma regra se aplica aos meninos, embora seja mais avançada a idade na qual ocorre maior variação pubertária entre os indivíduos, dos 13 aos 14 anos. As diferenças físicas entre os pré-púberes e pós-púberes são ainda maiores no sexo masculino.

Essa variação individual do estágio evolutivo pode ser percebida mais nitidamente na puberdade e em relação ao crescimento físico. Cumpre todavia esclarecer que, em idades mais baixas e em todos os aspectos da evolução e do crescimento, ocorre idêntica variação. Surge daí a noção de idade evolutiva, em oposição a idade cronológica, significando a etapa atingida pela criança desde o nascimento até a

plena maturidade. Diversos métodos são utilizados para avaliar a idade evolutiva. O mais conhecido consiste em medir a maturidade do esqueleto, principalmente dos ossos da mão e do pulso. A começar do nascimento, o aspecto desses ossos sofre modificações facilmente percebidas ao raio X. A seqüência em geral é a mesma para todos os indivíduos, variando porém a idade em que é atingido cada estágio. Ao nascer, a menina geralmente se encontra algumas semanas à frente do menino quanto à "idade óssea", aumentando gradualmente essa dianteira até que na puberdade a diferença é de dois anos. Entre os meninos da mesma idade cronológica, verifica-se grande divergência na idade óssea, a qual oscila, nos de 8 anos, entre 6 e 10 "anos".

559

Idêntica observação cabe nos testes de desenvolvimento motor, sendo bastante provável que também se aplique ao desenvolvimento emocional e intelectual. Estudos a longo termo da inteligência medida em crianças, durante o período de crescimento, deixam perceber divergências entre elas, no ritmo com que chegam à capacidade adulta, correspondendo ao ritmo de crescimento. Os testes convencionais ministrados uma única vez não conseguem distinguir entre aceleração e capacidade, isto é, não diferenciam a criança cuja capacidade eventualmente atingirá a média, mas que apresenta desenvolvimento intelectual acelerado, da criança com capacidade acima da média, cujo desenvolvimento intelectual segue ritmo normal. Só após repetido estudo longitudinal pode-se chegar a uma conclusão.

Alguns efeitos dessa variabilidade sobre as crianças são bem visíveis, especialmente em relação ao crescimento nas idades posteriores. Tan-

to as que fisicamente crescem muito devagar como as que crescem rápido demais tendem a sentir-se isoladas da comunidade infantil. O isolamento da criança que cresce mais devagar é maior e pode resultar em séria perturbação no comportamento. Alguns efeitos já são visíveis no curso pré-primário; a criança que amadurece rápido tende a revelar maior habilidade motora, contando assim com certa vantagem social.

É evidente a importância de saber se existe um "fator geral" de desenvolvimento global, isto é, uma tendência significativa para progressão simultânea de caracteres fisiológicos e psicológicos, ou se precisamos ter sempre na lembrança toda uma série de idades com pequena ou nenhuma relação, por exemplo, quanto à idade óssea, maturidade sexual, agilidade motora, inteligência medida e reações emotivas. Parece que a última alternativa é mais verdadeira. A idade da menstruação e da maturidade física realmente pode ser prevista com muito maior exatidão pela idade óssea que pela cronológica. Entre inteligência medida e idade do esqueleto, porém, existe pouca relação.

A criança em crescimento aparece assim com numerosas facetas do comportamento físico, intelectual e emocional se desenvolvendo devagar ou depressa, segundo a constituição individual e as circunstâncias em que vive. As diferentes facetas podem ter apenas ligeira influência, umas sobre as outras. Assim um jovem de 12 anos pode encontrar-se no início da puberdade, ser dos mais fortes entre os da mesma idade e muito hábil nos jogos; mas em alguns resultados intelectuais pode ficar para trás dos colegas, não necessariamente porque revele pouca habilidade nesse cam-

po, mas porque seu desenvolvimento intelectual seja lento. É claro que situações desse tipo exigem muito do professor. As necessidades emocionais e os interesses sociais da criança que passa à adolescência aos 12 anos divergem certamente dos de outra criança cuja adolescência ainda não começou, seja qual for o desenvolvimento intelectual atingido pelas duas. Essa variação individual acontece em qualquer grupo de crianças, gerando uma situação complexa para o professor. Grande parte dela se deve à natureza biológica das crianças; assim, iremos encontrá-la sempre no futuro. Os professores precisam ajustar sua abordagem a cada aluno e o sistema educacional deve ser bastante flexível.

Crescimento do Cérebro

A curva de crescimento cerebral diverge por completo da curva relativa à estatura, ilustrada nos diagramas I A e B. Partindo da idade fetal, o cérebro, em termos de volume global, evolui mais depressa que os outros órgãos, com exceção dos olhos. No nascimento, o cérebro apresenta 25% de seu peso adulto, aos 6 meses 50%, e aos 5 anos, 90%. Nesta última idade, a criança alcança apenas 40% da sua estatura adulta e os órgãos de reprodução mal atingem 10% do tamanho definitivo. Devido a seu amadurecimento precoce, o cérebro cresce muito pouco na puberdade.

Infelizmente pouco sabemos sobre o desenvolvimento das células e a organização do cérebro. Segundo Conel,¹ parece que a noção de seqüência estabelecida não claramente em outras áreas de desenvolvimento, também, aqui tem aplicação. Em certas áreas do córtex cerebral se localizam numerosas funções. Em torno dessas áreas primárias motoras,

sensoriais, visuais e de audição ficam as áreas associativas, responsáveis pela integração da informação recebida na área primária correspondente. Conel mostra que essas áreas primárias amadurecem em seqüência regular: primeiro, a área motora, depois a sensorial, seguida pela visual e esta pela auditiva. Os círculos de desenvolvimento vão se ampliando gradualmente das áreas primárias para as áreas associativas. Existe ainda outro coeficiente de maturidade: nas áreas motora e sensorial verifica-se estrita localização funcional para cada parte do corpo. Assim, as células situadas no alto da área servem à perna; as situadas na parte média, servem à mão; as localizadas na parte inferior, à língua e boca. A seqüência de desenvolvimento dessas células é idêntica à das partes correspondentes do corpo. As que servem ao braço, por exemplo, precedem às da perna, tal como os braços da criança pequena desenvolvem-se mais rápido que suas pernas.

Há bastante evidência de que, até os dois anos de idade, as funções cerebrais aparecem após amadurecimento de certas estruturas, nunca antes. Mas na prática é nulo nosso conhecimento sobre o desenvolvimento do cérebro além dessa idade; não há porém nenhum motivo particular para admitir que essa generalização não seja válida para os 2, 3 ou 13 anos. Pelo contrário, é mais provável que as habilidades intelectuais mais elevadas só apareçam após o amadurecimento de algumas estruturas, unidades de organização espalhadas no córtex cerebral, sem áreas localizadas. Piaget e Inhelder descrevem a emergência das estruturas mentais de maneira que lembra muito o desenvolvimento do cérebro, que pode ser adiantada ou retardada, porém nunca alterada. Há boas razões para supor que os sucessivos estágios de

Piaget dependem da maturação progressiva ou pelo menos da organização progressiva do córtex cerebral. Antes de iniciado o estágio cognitivo, talvez seja necessário haver maturidade cerebral, apesar de não ser suficiente. Sem algum estímulo social, pelo menos, as habilidades latentes deixam de ser exercitadas, atrofiando-se as células correspondentes.

561

Períodos Críticos ou Sensitivos

Não temos conhecimento exato sobre o assunto, quanto às funções superiores do cérebro, mas podemos extrapolar, especulando sobre as experiências de Hubel e Wiesel,³ realizadas com sistemas simples. Certas células do córtex cerebral do gato respondem a determinados sinais luminosos simples, focalizados em seus olhos. A reação é funcional mesmo antes do gatinho abrir os olhos, e começa a verificar-se tão logo o animal adquira experiência visual.

Se os olhos do gatinho, porém forem cerrados até os 2 ou 3 meses, essas células não funcionam. Parece que a experiência é indispensável, aprimorando as células ou evitando que elas se atrofiem pelo desuso. Após adquirida a experiência, as células podem dispensá-la, pelo menos por longo tempo. Cerrando-se os olhos de gatos adultos durante vários meses, a função celular não é destruída.

Essas experiências com gatos também servem para exemplificar outra característica geral do desenvolvimento — o período crítico. Considera-se período crítico certo estágio de duração limitada, durante o qual uma influência particular, originada em outra área do organismo em desenvolvimento ou no ambiente, evoca determinada reação.

que pode ser benéfica e até essencial ao desenvolvimento normal, ou patológica (caso de lesões do feto produzidas pelo *virus* da rubéola ou rubéola ou pela talidomida tomada pela mãe durante a gravidez).

Um segundo exemplo de período crítico é encontrado no desenvolvimento do rato. Por alguns dias após o nascimento, os testículos do rato macho secretam uma substância que chega ao cérebro, de alguma forma alterando a estrutura do hipotálamo. Assim, na puberdade, o rato procede como macho; a informação sobre sua masculinidade foi irreversivelmente implantada no hipotálamo, para toda a vida. Mas se a transferência da informação foi retardada até 5 dias após o nascimento, o sexo do rato ficará indefinido, por maior que seja a quantidade da substância mais tarde ministrada. Assim, os primeiros dias representam o período crítico de seu desenvolvimento.

Já está comprovado que também existem períodos críticos para estímulos ambientais. Claro que essa interação entre o animal e seu meio ambiente só funciona se este proporcionar estímulo adequado, na ocasião adequada. Os animais, por exemplo, nascem nos ambientes "previstos" e mesmo "necessários". O patinho acompanha qualquer objeto grande que ele percebe em determinado momento após sair do ovo. Em geral é a pata mãe; mas se for uma pessoa, o patinho a acompanha e fica patologicamente ligado aos seres humanos por toda a vida.⁴

Não sabemos ainda até que ponto esses períodos críticos ocorrem no desenvolvimento das crianças. Os psicólogos têm certeza de que na primeira infância e até mais tarde, a criança "espera" ser afagada e, se não o for, ao fim de algum tempo apresentará traços patológicos no

seu comportamento, às vezes de caráter irreversível. Experiências clínicas com crianças surdas indicam haver diminuição, após a primeira infância, da facilidade em discriminar os sons da voz e portanto em compreender as palavras e aprender a falar.⁵ Será uma surpresa se, nas idades subseqüentes, não ocorrerem pelo menos períodos limitados de máxima receptividade a aptidões e desenvolvimento emocional. O período crítico representa apenas o exemplo extremo de uma classe mais geral de períodos sensitivos. É provável que, no campo da aprendizagem, existam mais períodos de máxima sensibilidade que períodos críticos de "agora ou nunca". Seria altamente valioso para o professor obter mais conhecimento sobre a ocorrência e natureza desses períodos a partir da idade pré-escolar, constituindo o assunto tema importante para pesquisa educacional.

Interação da Hereditariedade com o Ambiente

Os biólogos entendem hoje muito melhor que há 30 anos atrás a forma como a hereditariedade e os fatores ambientais exercem interação para produzir determinada característica, seja estatura ou nível de inteligência. Os genes é que são herdados. Salvo em casos muito especiais, como dos grupos sanguíneos e em algumas doenças, a substância química produzida geneticamente não tem relação direta com as características da criança ou do adulto. Estas sempre têm uma história de constante interação, primeiro entre os produtos genéticos entre si, depois das moléculas mais complexas com outras moléculas, de células entre si, de tecidos com o ambiente do útero materno, enfim do organismo complexo total com ambiente igualmente complexo, durante todo o crescimento a partir do nas-

cimento. Hoje se admite que todas as características passam por essa evolução; nenhuma é herdada. E nenhuma é capaz de se desenvolver sem a necessária dotação genética para formar a base, que é essencial a todas as características, aprendidas ou não. O efeito desse novo ponto de vista biológico tem especial importância ao considerarmos a questão das mudanças na inteligência medida.

Do ponto de vista educacional, as características mais importantes, como a inteligência, são as que variam em grau, na população. A estatura constitui exemplo similar, relacionado com as características físicas. Não é possível atribuir alta estatura ou elevada inteligência aos elementos genéticos. Podemos, porém, afirmar sobre tais características que, em determinado grupo, submetido a determinadas circunstâncias ambientais, x por cento da variabilidade em altura ou em inteligência são atribuíveis aos fatores hereditários (genotipo), y por cento aos fatores ambientais e z por cento à interação genotipo-ambiente.

A questão está em que a hereditariiedade não representa uma quantidade inerente a certa característica, mas sim ao grupo no seu ambiente, variando portanto com a população e o ambiente. Quanto mais uniforme o ambiente, maior a proporção de variabilidade atribuída ao genotipo. Na Inglaterra, por exemplo, as diferenças de estatura entre os adultos devem-se, em grande parte, a causas hereditárias, pois a maioria das crianças é bem alimentada. Mas nos países em desenvolvimento, onde com frequência existem fome e doença, a origem dessa variação se encontra no ambiente e em menor proporção nos genes.

A interação genética e ambiental pode não ser aditiva; por exemplo,

melhorando-se a nutrição quanto à quantidade, não haverá 10% de acréscimo na estatura de cada integrante da população, qualquer que seja sua constituição genética. Ocorrendo interação genotipo-ambiental, algumas pessoas crescerão 12%, outras 8%, dependendo dos genes eventualmente presentes, capazes de fazê-las reagir favoravelmente às novas circunstâncias ambientais. Por outro lado, o ambiente pode ser extremamente favorável às crianças portadoras de certos genes, mas de todo inadequado às crianças portadoras de outros. Ninguém sabe se tais interações ocorrem na gênese, por exemplo, das variações na inteligência medida em nossa população. Se ocorrerem, e em princípio admite-se essa ocorrência, talvez seja necessário criar vários ambientes educativos, para que cada criança disponha da máxima oportunidade educacional. Pelo mesmo critério, a privação terá diferente repercussão sobre cada criança. Os fatores genéticos operam durante todo o período de crescimento. Os genes não se encontram todos ativos por ocasião do nascimento; alguns só posteriormente revelam sua influência.

Esse efeito por etapas talvez explique o fato de ir aumentando, com a passagem do tempo, a semelhança física e de outro tipo, entre pais e filhos.

Além disso, alguns fatores ambientais podem produzir pouco efeito aparente, quando mais obviamente operativos, acusando no entanto efeito mais visível em fase posterior. É o chamado efeito "hibernado".

Fatores Ambientais que Influenciam o Crescimento Físico

O crescimento pode ser retardado por condições ambientes adversas, que fazem a criança sair de sua cur-

va "programada", isto é, da curva que seria obtida por outra criança com o mesmo genótipo, sob condições ambientais ótimas. Mas as crianças possuem grande capacidade para voltar à curva primitiva, desde que melhorem as condições ambientais. Após uma enfermidade ou período de inanição, por exemplo, a criança volta a crescer em ritmo dobrado ou triplicado, até recuperar tudo que perdeu. A possibilidade da completa recuperação depende da idade em que a criança viveu em ambiente adverso e por quanto tempo. Os efeitos duram tanto mais quanto mais cedo o fato ocorre e quanto mais dure o período de carência ao desenvolvimento intelectual e emotivo, o que exige novas pesquisas.

O crescimento das meninas é menos afetado por circunstâncias adversas que o dos meninos, evidências recentes coligidas pelo *National Child Development Study*). O fenômeno parece ter caráter geral, ocorrendo entre as fêmeas e machos de várias espécies de mamíferos. Talvez seja inteiramente devido à maturidade fisiológica precoce das meninas ou pode ter outras causas. Os meninos estão mais sujeitos a certos males como a epilepsia. Frequentam mais as escolas para subnormais e as clínicas de orientação infantil. Sofrem mais de enurese, perturbações neurológicas e dificuldade na leitura. É possível que isso se relacione com deficiente regularização do crescimento intra-uterino. Não há conhecimento exato sobre o assunto. As crianças de diferentes grupos sócio-econômicos divergem quanto ao tamanho físico médio, em todas as idades, sendo que as dos grupos mais abonados são maiores.^{6, 7} Atualmente a diferença entre crianças da classe média alta e filhas de trabalhadores não especializados chega a 2,5 cm aos 5 anos, atingindo de 4,25 cm até 7,75 cm na

adolescência. Não ficou esclarecido se a estatura e o nível sócio-econômico mantêm a mesma inter-relação de 30 anos atrás; entretanto, se houve mudança, não foi grande. Parte da diferença de estatura persiste nos adultos, não constituindo pois simples reflexo da aceleração ou atraso do crescimento. Assim, a menarca aparece agora aproximadamente na mesma idade, nas diferentes classes sócio-econômicas. Há 30 anos aparecia mais cedo nas classes mais abonadas. O número de crianças na família tem importante relação com o ritmo de crescimento.^{8, 9} Quando há muitos irmãos, as crianças crescem menos que nas famílias pequenas. Meninos londrinos de cinco anos, sem irmãos, têm em média mais 3 cm na estatura que os meninos com 4 ou mais irmãos.¹⁰ A diferença não se restringe à altura, notando-se ainda em outras medidas físicas e na acuidade visual e auditiva. Relação similar foi igualmente observada em testes de habilidade mental, embora não esteja claro ainda se a mesma persiste nas idades posteriores.¹¹

Encontrou-se relação entre o número de filhos na família e o início da puberdade,¹² poucos irmãos se relacionam com puberdade precoce, muitos irmãos com puberdade retardada. A diferença no desenvolvimento físico deve-se, pelo menos em parte, à nutrição. Os levantamentos realizados por órgãos especializados demonstram que as famílias numerosas gastam bem menos dinheiro em alimento por pessoa que as famílias pequenas. Abel-Smith e Townsend¹³ mostraram que a grande maioria das crianças oriundas de famílias descritas como "pobres" têm 3 ou mais irmãos.

Os fatores ambientais e hereditários interagem inextricavelmente na pro-

dução dessas diferenças entre as classes sócio-econômicas. Um conjunto de fatores tende a reforçar, não a cancelar o outro. As classes sócio-econômicas são heterogêneas e artificiais, importando menos a ocupação ou rendimento da família que suas atividades e tradições sobre o cuidado com os filhos, seu devotamento a eles, suas perspectivas.^{14, 15} À proporção que o pai mais inteligente e ambicioso se eleva na escala social, melhoram as condições dos filhos; quando o pai tem menos inteligência, menos ambição e mais passividade, aparecem as condições favoráveis ao menor estímulo e interesse pelo desenvolvimento físico da criança. Considerações semelhantes têm aplicação no desenvolvimento intelectual. Os pais inteligentes, gozando eles próprios de vantagens educacionais e sociais, tendem a assistir seus filhos com recursos educacionais, sociais e médicos. Existe forte associação entre as circunstâncias que afetam as condições nutricionais favoráveis ao progresso no desenvolvimento físico e as condições especialmente favoráveis ao crescimento intelectual e emocional. A importância de tais fatores para a educação deve-se em grande parte à luz que lançam sobre o progresso, alcançado ou não, para igualar as circunstâncias básicas da vida entre crianças de classes sociais diferentes.

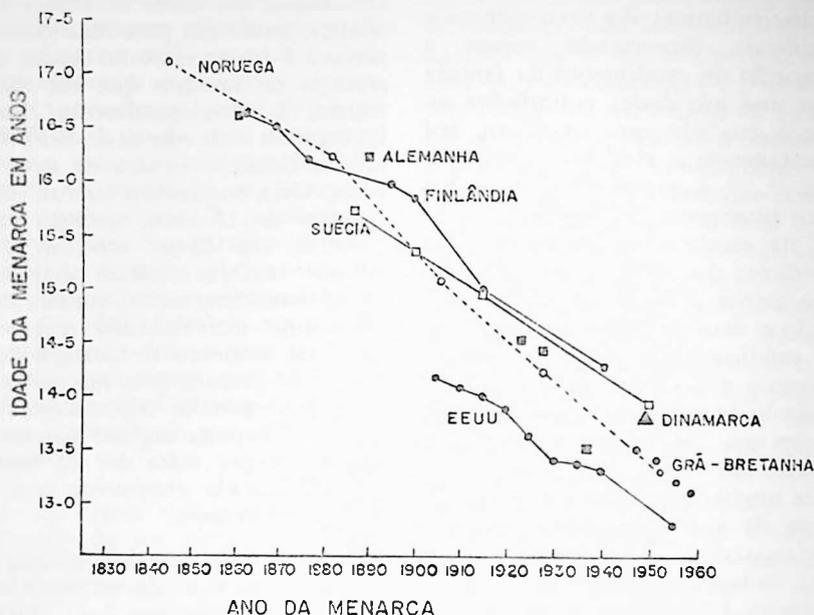
Existe certa correlação positiva entre o tamanho da criança em qualquer idade e o coeficiente por ela alcançado nos testes de inteligência medida. Os alunos de curso primário tipo "grammar school", por exemplo, em geral são maiores que os ginásianos das "modern schools". Os dados disponíveis levam à conclusão de que é provável persistir na idade adulta pelo menos uma parte da correlação.

Tendência para Maturidade Física Precoce

Durante os últimos 50 anos vem se verificando em todas as idades da criança, tendência para maturidade precoce e maior estatura. Assim, as crianças de Londres que em 1959 tinham 5 anos, geralmente eram 7,5 cm mais altas que as de 1910, na mesma cidade e dentro da mesma faixa etária, enquanto a estatura das crianças de 13 anos, também em Londres, era 10 cm superior. Os adultos também ficaram maiores, no decorrer deste século, embora em grau muito mais reduzido. A maior parte do aumento de estatura das crianças é causada pela sua maturidade mais precoce. No começo do século os rapazes ingleses paravam de crescer por volta dos 22 anos; agora a parada geralmente ocorre aos 17 ou 18 anos.

Essa tendência é mais claramente percebida na idade da menstruação, ilustrada no Diagrama 2. As estatísticas inglesas até o final da década de 40 são menos satisfatórias que nos demais países europeus, mas a tendência geral é evidentemente à homogeneidade. No momento presente a idade média da menarca, no sul da Inglaterra, é 13 anos, aparecendo um mês ou dois após no norte do País. Cada década a menarca tende a surgir em média com 4 meses de antecedência. Talvez tenha decrescido essa antecipação, à proporção que o limite final é atingido; provavelmente a idade da menarca descerá até os 12 anos e 6 meses, durante os próximos 20 ou 30 anos.

Não ficou determinado ainda o motivo de tal tendência, embora pareça provável que se deve atribuí-la aos melhores padrões de nutrição e de condições domésticas, principalmente na infância. A redução das doenças na infância deve ter algo a ver com isso.



Observa-se melhor esse fato nas camadas mais pobres da comunidade, embora não constitua exclusividade delas.

Início da menarca no período 1830-1960. Os valores correspondem ao ano em que começou, i.e, no levantamento progressivo, se a menarca das mulheres de 40 anos, interrogadas em 1900, ocorreu em média aos 15 anos, o ano de 1875 foi assinalado. Os dados antigos ficam dessa forma na mesma escala etária que os modernos. Quando não foi registrada a idade do levantamento, subtrai-se uma parcela estimativa conforme a natureza da população estudada (primíparas etc.). Os erros de grupamento foram corrigidos onde necessário (p.ex. "a idade de 13 anos" centralizou-se nos 13 1/2 anos, não nos 13 como anteriormente).

As fontes assinaladas como no original. (Extraído de Tanner, *Growth at Adolescence*, Blackwell Sci. Publ: Oxford).

Evolução do Comportamento

Cada evento no modo como a criança se comporta resulta da interação entre sua herança, sua história e sua situação imediata. Pouquíssimas reações da criança são inteiramente inatas (como acontece por exemplo com os filhotes de aves); a maior parte exige aprendizagem, embora seja inata a base em que se apoiará essa aprendizagem. O recém-nascido depende dos estímulos ambientais para se desenvolver e esse desenvolvimento só atingirá seu ponto ótimo se os estímulos forem variados e complexos. Cabe ao processo edu-

cacional proporcionar esses estímulos, desde o momento em que a criança nasce.

O sorriso constitui um exemplo da forma como os padrões básicos de comportamento são elaborados e remoderados pelo ambiente e pela sociedade, durante o desenvolvimento. Nos primeiros dois a oito meses de vida, qualquer objeto possuindo alguma semelhança com os olhos de uma pessoa provoca o sorriso da criança pequena. Esse comportamento aparentemente não é adquirido, servindo para evocar o comportamento materno ou de outro adulto. A aprendizagem vai ocorrendo gradualmente, passando a criança a distinguir sua mãe dos demais adultos, rindo apenas para ela durante algum tempo. Bem mais tarde é que a mesma reação, elaborada e codificada, serve para mostrar simpatia por outras pessoas.

A persistência de reações precoces e principalmente de atitudes emocionais inconscientes para com as pessoas estranhas tem sido destacada sobretudo pelos psicanalistas. As crianças se "identificam" com os pais e com outras pessoas, imitando-as e adotando suas atitudes. Além disso, projetam sobre elas grande parte de seus próprios pensamentos e desejos infantis. A proporção que crescem, podem transferir essas atitudes para outros elementos de seu ambiente. Às vezes, a criança estabelece a relação paternal com seu professor. O professor pode às vezes substituir, com outros colegas, a primitiva relação mantida com seus pais e irmãos. Essa identificação, baseada em fortes laços emotivos entre aluno e mestres, terá valor educativo, se os laços forem positivos.

Desde tenra idade, a criança revela forte tendência para a atividade e exploração do ambiente. Demonstra além disso curiosidade, princi-

palmente quanto a aspectos originais e inesperados de sua experiência. Pelo que é possível avaliar, esse procedimento não depende de motivação externa evidente como por exemplo a fome.

Parece existir, na criança pequena, impulso que favorece o surgimento das habilidades sensorio-motoras. Ela precisa de oportunidade para se movimentar. Mesmo em crianças totalmente desprovidas de membros, esse impulso para a experiência física encontra expressão, de início, com movimentação de todo o corpo, mais tarde, quando chega a época de engatinhar, pela locomoção do tronco sozinho. Esse impulso no entanto precisa encontrar apoio no ambiente, devendo tais crianças receber os membros artificiais na ocasião indicada para começarem a usá-los, senão antes.

Em resumo, a criança revela interesse em dominar o ambiente em que vive, tendendo a adotar um estilo de comportamento e resposta graças ao qual ela aprende a técnica desse domínio. Através da repetição das experiências aprende a sua técnica, ocorrendo a prática das habilidades físicas e conceituais necessárias, sem qualquer incentivo evidente.

As diferenças individuais entre as crianças, quanto ao grau de habilidade, sensibilidade, vigor e ritmo da resposta surgem logo no início da vida.¹⁸ Cada criança, mesmo pertencendo a uma só família, apresenta desde que nasce um temperamento próprio. A personalidade dos pais, suas atitudes e métodos de educar interagem com o temperamento dos filhos, reforçando ou colidindo com o modo por eles escolhido para responder. Pouco se conhece, no entanto, sobre o processo de interação das diferentes personalidades dos pais ou professores sobre as crianças, ou como as diferentes ati-

tudes e modos de agir afetam as crianças diferentemente dotadas. Há necessidade de muito mais pesquisa nesse terreno.

568

Nos estágios iniciais da aprendizagem, as operações neuro-motoras, perceptuais e emocionais aparecem intimamente ligadas. Quando a criança entra na escola, seu sucesso na aprendizagem depende do desenvolvimento do controle emocional e de relações satisfatórias com os adultos que a rodeiam. Caso não o consiga, existe o perigo de recusar-se a aprender. Os processos intelectuais na criança só funcionam plenamente se houver algum incentivo emocional ou interesse. Outra condição para a aprendizagem é ausência de forte perturbação emocional.

Tal como o crescimento físico, o progresso do comportamento constitui processo contínuo. O conceito de estágios bem demarcados não serve para descrever de forma correta as sutilezas do desenvolvimento, embora sirva algumas vezes como norma de trabalho. Segundo Piaget, as estruturas mentais obedecem a uma seqüência tão coerente e regular quanto os aspectos do crescimento físico, e por ela todos passam, variando apenas no ritmo e na graduação final.

Piaget distingue 4 estágios na evolução intelectual: "sensório-motor", "de pensamento intuitivo", "de operações concretas" e "de operações formais".*

A mudança de um para outro estágio, no entanto, não é momentânea, o que também se verifica quando a criança aprende a andar. Ela começa por ficar de pé encostada, ou engatinha; depois tenta andar aos poucos, até que consegue movimentar-se sozinha. O mes-

mo se dá com a aquisição do raciocínio e do sentimento. Os estágios, aliás, não têm caráter irreversível; embora a criança (ou o adulto) atue de modo geral no estágio das operações concretas ou das operações formais, pode regredir a um procedimento mais primitivo, quando brinca ou nos períodos de confusão e tensão.

Assim como a criança não consegue andar antes de aprender a ficar de pé, no desenvolvimento cognitivo a obtenção das fases sucessivas depende de grau suficiente de desenvolvimento na fase anterior. A criança, por exemplo, não consegue aprender a ler sem antes aprender a discriminar as formas. Nem todos os indivíduos conseguem o mesmo grau de desenvolvimento. Os que mentalmente são subnormais nunca atingem o último estágio de maneira completa ou só o atingem muito depois da criança comum. Em nossa sociedade, os homens de pensamento vigoroso e criativo, alcançam nível bem superior ao do adulto médio.

* Fase sensório-motora — a criança passa das reações reflexas aparentemente descoordenadas aos padrões sucessivamente mais complexos de atividade, estabelecendo a noção rudimentar de persistência dos objetos permanentes, inanimados e humanos.

Fase do pensamento intuitivo — fase transitória, quando a criança só percebe uma relação de cada vez, as ações têm caráter irreversível, os julgamentos geralmente são baseados na intuição e dominados pela percepção.

Fase das operações concretas — fase prolongada, durante a qual a criança consegue perceber as relações estáveis e reversíveis em situações concretas.

Fase das operações formais — quando é capaz de pensar com lógica, baseada em material simbólico e abstrato.

A mesma acentuada variação é encontrada na rapidez e eficiência com que são adquiridas as habilidades neuro-musculares e no crescimento em altura e no desenvolvimento do esqueleto. Algumas crianças de 5 anos possuem bom controle manual, sabem usar tesoura e traçar linhas retas e círculos; outras continuam desajeitadas nessas atividades por vários anos mais.

Progresso ou retardo nessas habilidades decorrem da interação entre hereditariedade e fatores ambientais, como encorajamento ou desestímulo, treinamento e prática ou sua ausência, mas não se conhece a exata proporção em que isso ocorre. O "prognóstico auto-realizado", talvez opere, no caso, da mesma forma que no processo educacional. As crianças adiantadas e bem equilibradas podem ser atribuídas as tarefas mais interessantes e difíceis, tomando mais tempo do professor e progredindo mais depressa ainda. Enquanto isso, a criança desajeitada fica de lado, retardando-se cada vez mais. É como se alimentássemos melhor as crianças mais corpulentas e deixássemos as frzinhas passarem fome. Assim procedendo, haveria maior variação na estatura dos adultos que a devida apenas a causas genéticas.

Linguagem

A comunicação dos sentimentos e das atitudes entre pais e filhos, de uma para outra criança ou entre professor e aluno, pode muitas vezes ser feita por meios não verbais como a expressão facial, gestos ou movimento do corpo. São essas as formas fundamentais de expressão e, para se entender as crianças pequenas, é muito importante atentar para elas. A experiência e os sentimentos podem também ser transmitidos através dos jogos, pela utiliza-

ção expressiva e criativa das tintas e da argila ou através da expressão movimentada de emoções, pela imitação e dramatizações.

A linguagem falada desempenha papel central na aprendizagem. Ao falarem com os filhos, os pais os auxiliam a encontrar as palavras destinadas a expressar, para si próprios e para os outros, suas necessidades, sentimentos e experiências. Com recurso da linguagem, as crianças transformam sua reação ativa e indagadora ao ambiente numa expressão mais precisa, aprendendo além disso a manipulá-lo mais econômica e efetivamente. As complexas habilidades perceptuais motoras de leitura e escrita, nos estágios iniciais, se baseiam na linguagem e na riqueza e variedade da experiência, através da qual se desenvolve a linguagem efetiva, como instrumento para expressar os sentimentos, estabelecer contato com outras pessoas e delas receber resposta:¹⁵ essas constituem as funções básicas da linguagem, até em nível mais adulto. Seu desenvolvimento atravessa os estágios da fala, da repetição de comandos e proibições de terceiros, até passar a fazer parte do equipamento infantil interno do pensamento. A linguagem serve cada vez mais como meio de organizar e controlar a experiência e as respostas da própria criança a ela.²⁰

Assim, o desenvolvimento da linguagem ocupa lugar importante no processo educacional. Crianças cuja infância decorre em ambiente onde as formas de linguagem são restritas, ficam em grande desvantagem quando entram na escola,²¹ necessitando às vezes de oportunidades compensatórias para falarem, a fim de ampliarem as habilidades verbais e formarem conceitos. O vocabulário infantil aumenta de forma espantosa entre os dois e cinco anos, chegando à média de 2 000 palavras.

Calcula-se que a criança precisa compreender cerca de 3 000 palavras antes de aprender a ler.²² Aos 4 ou 5 anos a criança deve estar aproximadamente com 90% de acertos. A maioria das crianças já forma frases quando entra na escola, sendo capaz de entender instruções simples formuladas por estranhos. Ainda assim, algumas delas, por obstáculos no desenvolvimento ou ambiente desfavorável, podem sentir dificuldade para se expressar ou se fazer entender. Colocar a criança mal dotada quanto à comunicação em situação social nova pode resultar em grave trauma psicológico.

Medida da Inteligência e Influência sobre as Decisões Educacionais

Os resultados do teste de inteligência ou de habilidade geral aparecem transcritos no quociente intelectual (QI), permitindo comparar as crianças umas com as outras. Tudo quanto foi dito acima sobre a interação da hereditariedade e dos fatores ambientais no controle do desenvolvimento das características do adulto se aplica na apuração dos citados testes. Assim, o QI obtido representa a interação entre a hereditariedade e as circunstâncias ambientais, passadas e presentes, incluindo naturalmente a influência dos pais ou professores. Ele mostra além disso o ajustamento das circunstâncias ambientais passadas e presentes à herança genética do indivíduo.

A importância dos fatores genéticos, e do ambiente inicial ou de ambos, se revela pelo fato de permanecer o QI bastante estável durante o desenvolvimento infantil, embora extremamente divergente de uma para outra criança. Isso também indica ser raro as circunstâncias mudarem tanto para pior, a ponto de

fazer baixar seriamente o QI. Já os benefícios ocasionalmente obtidos pela melhoria do ambiente, seja transferindo a criança para outra escola ou para outro lar, são indicados pelos substanciais progressos de até 25 pontos, obtidos em curto espaço de tempo por algumas crianças.

Importa distinguir as mudanças grandes, a curto prazo, das tendências a longo termo. Estas últimas podem significar a melhoria ou piora gradual do ambiente em que vive a criança ou podem ter origem alternativa nos fatores predominantemente genéticos, conforme o progresso da criança seja lento ou precoce. Assim como certas crianças aos 5 anos são menores que a maioria das outras da mesma idade, atingindo no entanto a estatura média quando chegam aos 15 anos, algumas conseguem habilidade intelectual mais depressa que outras, registrando porisso QI crescente nos testes sucessivos. A maturidade cerebral só se completa ao final da adolescência, mas ignora-se a ocorrência ou não de aceleração dessa maturação durante a adolescência.

As pesquisas feitas por Hussén,²³ na Suécia, e Burt,²⁴ na Inglaterra, revelam correlação de 0,7 e 0,8 respectivamente, para os QI de meninos e meninas, apurados em testes separados por intervalo aproximado de 10 anos. Assim, cerca de 10% das crianças passaram da metade inferior para a metade superior da distribuição e um número correspondente fez o contrário. Portanto, se o QI fosse o critério único para classificar as crianças de 9 ou 10 anos e fosse repetido aos 19 anos, chegar-se-ia à conclusão de que houve engano em 20% dos casos.

Dessa forma, a noção de constância do QI é biologicamente auto-explo-

siva além de educacionalmente explosiva. A descrição das causas da variação de QI, feita acima, mostra ser impossível alcançar exata constância do QI sob quaisquer circunstâncias. Quanto mais próximo da perfeição chegar o ambiente do indivíduo, durante seu crescimento, mais constante será seu QI. Mesmo nesse caso, porém, ocorrerão aquisições e perdas a longo termo, devidas aos diferentes padrões de desenvolvimento intelectual. Claro que o QI tem valor educacional, mas só é possível avaliá-lo quando se conhece bem o que representam os seus vários níveis, em que se baseiam, como variam e porque.

As variações nos resultados do QI, ocorridas a curto prazo, são atribuídas a efeitos ambientais transitórios. Pode a criança estar infeliz, preocupada ou doente no dia do teste. Talvez não simpatize com o examinador ou esteja pensando no próximo jogo de futebol. Conforme o temperamento, há crianças que se saem melhor quando testadas individualmente pelo psicólogo do que em grupo. Algumas recebem instrução sobre o teste usado. Até agora não foi possível elaborar testes nos quais a prática não leve ao melhor resultado. Dados recentes sugerem que a simples prática resulta na aquisição média de 5 pontos, ao passo que pela instrução prévia a melhora chega aos 15 pontos.^{25, 26} Muitos testes em grupo trazem anexo um modelo. Ainda assim, a diferença de instrução prévia recebida nas escolas primárias constitui, segundo verificaram alguns Inspectores Escolares, uma das razões do melhor ou pior resultado obtido por crianças de curso primário no estágio secundário, do que o sugerido pela medição de sua inteligência aos 11 anos.

O antecedente genético, em contraste em o qual se desenvolve a ha-

bilidade intelectual, é similar ao antecedente genético para a estatura. Numerosos genes contribuem para esse *background*; em consequência, as correlações entre gêmeos, entre irmãos e entre filhos e pais se assemelham às correlações equivalentes para estatura, embora sem atingir nível alto pois que o efeito ambiental direto sobre o QI é maior que sobre a estatura. Existe também nítida correlação entre o QI da criança e a ocupação dos pais, tal como se verifica na estatura. Os filhos de profissionais apresentam o QI médio de 15, enquanto os filhos de trabalhadores não especializados atingem em média 93 de QI, embora ocorra bastante ultrapassagem entre indivíduos pertencentes a diferentes classes sócio-econômicas.²⁷

571

A essa correlação entre os testes e a ocupação dos pais tem sido atribuída, algumas vezes, a culpa de se tornar o uso dos testes socialmente injustos. Na verdade, porém, o QI não se relaciona tão estreitamente com a ocupação dos pais, como as notas obtidas nos testes de aproveitamento ou como o julgamento feito pelos professores. Assim, apenas em circunstâncias favoráveis, o QI pode servir para identificar a criança habilidosa não reconhecida no teste de aproveitamento ou na classificação do professor, porque seu ambiente doméstico é desfavorável e seu proveito na escola inferior ao de crianças melhor situadas.

O fato de não existirem critérios bastante exatos para determinar o que constitui o exercício da inteligência, não representa obstáculo para utilização dos testes, embora dê origem a alguma dificuldade quanto à sua interpretação. Os testes foram criados para verificar a capacidade da criança em extenso campo. Assim a *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC), largamente empregada, compreende 12

subdivisões denominadas informação, compreensão, aritmética similaridades, vocabulário, sensibilidade tátil, acabamento pictórico, arranjo pictórico, trabalho em madeira, montagem de peças, códigos e labirintos.

É certo, porém, existirem áreas do pensamento infantil que permanecem inatingidas. Tentativas foram realizadas no passado para conseguir testes "isentos de cultura", ou seja, testes refletindo apenas a dotação genética, independentes do ambiente. Esses esforços, embora louváveis, apresentam reduzido êxito, diante da análise das causas acima citadas para a graduação dos testes. Interessante seria descobrir até onde aumentaria a habilidade, se toda a população tivesse ótimo ambiente doméstico e educacional. Jamais saberemos isso integralmente, embora nosso conhecimento passa a aumentar. Atualmente, os testes procuram ser "adequados à cultura", em vez de "isento de cultura"; se não forem adequados ao grupo onde são aplicados, é desaconselhável aplicá-los. Criteriosamente utilizado, o teste de inteligência pode ajudar a obter esse resultado; se mal utilizado, prejudica-o. Hebb estabelece distinção entre a Inteligência A, potencial genético e a Inteligência B, habilidade passível de ser observada na vida cotidiana e demonstrada pelos testes de inteligência. Os psicólogos geralmente concordam que não existe distinção nítida entre a inteligência medida e o aproveitamento educacional. Ambos são produto de fatores genéticos e ambientais; ambos são adquiridos. A inteligência se refere ao nível de idéias gerais desenvolvidas através da experiência dentro e fora da escola; o aproveitamento sobre influência mais direta do currículo escolar.

Desenvolvimento Emocional da Criança

Os aspectos emocionais do desenvolvimento infantil, da mesma forma que os intelectuais seguem seqüência regular, baseada na interação entre a maturidade e os fatores biológicos, de um lado, e a experiência e o aprendizado dentro do ambiente cultural, de outro. Os aspectos emocionais, sociais e intelectuais se entrelaçam intimamente no crescimento mental: a criança é uma personalidade total. A vida emocional proporciona o interesse e significado à experiência. Há ponto de vista bem contraditórios sobre a importância dos fatores inatos no desenvolvimento emocional. Segundo Freud, o desenvolvimento emocional ocorre dentro de uma seqüência fixa de estágios, com base nos impulsos instintivos, que agem simultaneamente a exigências tais como o desmame e o treinamento fisiológico. Essa interação da origem à personalidade individual e afeta o desenvolvimento da criança. Estudos antropológicos e sociais sugerem, por outro lado, ser possível que a "personalidade básica" varie, sob influência da criação e da perspectiva cultural. Todavia, o desenvolvimento da personalidade individual defende grandemente do que se sabe quanto às expectativas e práticas adotadas no ambiente familiar.

Em qualquer sociedade, a criança passa por sucessivas etapas de desenvolvimento, entremeadas por crises, resultantes das solicitações que lhe faz a sociedade. A eficiência com que é auxiliada a vencer essas crises reveste-se de inestimável importância. Se não conseguir sucesso num dos estágios, o estágio seguinte fica prejudicado, surgindo as dificulda-

des e fracassos de ajustamento à sociedade. A proporção que a criança cresce, sua vida emocional vai ficando mais estruturada e complexa. A expressão e o controle da resposta emocional começam pela reação difusa, total, de conforto ou desconforto, sono ou vigília da criança pequena, abrangendo todo o corpo e o sistema nervoso. No estágio inicial surgem respostas mais específicas, diferenciadas ao final do segundo ano pelas emoções de ódio, amor, medo, ciúme e outras. A criança é vulnerável às próprias emoções, sem conseguir controlá-las. Mesmo aos 5 anos, embora aparente controle e equilíbrio, continua sujeita a impulsos e receios incontroláveis, dependendo dos seus orientadores para agir corretamente. A simples observação e o estudo do desenvolvimento do ritmo cerebral na criança pequena, sugerem que a atenção e a aprendizagem são facilmente afetadas pelo desconforto e pelas necessidades físicas ou por problemas emotivos, e que estes últimos atuam por longo tempo. A vida emocional da criança de 2 a 5 anos depende intimamente de suas relações com os que dela cuidam e com ela vivem. O desenvolvimento emocional tem relação com o desenvolvimento intelectual e com a crescente maturidade e experiência. No primeiro ano, os temores giram em torno das mudanças bruscas e desconhecidas. Depois, a criança revela medo de objetos e situações mais específicas, ruídos, animais, adquirindo os temores "condicionados". Dotada de raciocínio e imaginação, passa a temer o desconhecido e invisível que emerge de suas fantasias. Em estágio posterior, na escola primária, novos temores aparecem, relacionados à sua experiência ou à sua noção de capacidade pessoal e necessidade de vencer e ser aceita.

Inicialmente, a criança é dominada por suas necessidades e impulsos. A maior parte da aprendizagem na primeira infância diz respeito à vida em conjunto, aceitação de atrasos e frustrações, autodomínio. A teoria da aprendizagem contém muitos exemplos do modo como ocorre esse treinamento, no contexto familiar e social. A criança não é apenas "treinada", mas aprende também a dominar seus sentimentos e impulsos em sentido construtivo, sucintamente descrito como "mecanismo de defesa". Experiências bem dosadas de retardamento, frustração e controle ajudam a estabelecer a idéia de separação entre ela e o ambiente. Brincando, a criança aprende a realidade pela imitação de situações que experimentou.

573

A agressão é um exemplo das emoções que a criança deve aprender a controlar e exprimir. Certa dose de agressividade não só faz parte da reação do indivíduo às dificuldades e frustrações como é necessária na vida social, permitindo que a pessoa afirme sua individualidade e lhe assegure o que for razoável. O processo normal de transformar os impulsos agressivos em expressões mais amadurecidas pode ser observado na criança de 2 anos, que deixa de fazer birra e passa à brigar, na escola maternal, diante do ataque verbal, discussão e argumentação do escolar maior, na luta pela posse de algo. Um importante papel desempenhado pela escola consiste em ajudar a criança a conviver com esses sentimentos, sem suprimi-los, compreendendo-os e aprendendo a lidar com eles. Na convivência com outras crianças, ela aprende a se relacionar.

Aspecto relevante da aprendizagem inicial da criança é sua dependência dos adultos que a cercam. Sua

ansiedade quanto às privações ou castigos recebidos durante o treinamento social leva-a a evitar a desaprovação dos adultos que dela cuidam, buscando sua aprovação. Este é um dos mais fortes motivos para a aprendizagem emocional ou de outra natureza, no lar, na escola e no convívio social. O procedimento uniforme também tem importância para ajudar a criança a acertar o caminho no meio da confusão de tipos de comportamento permitido ou proibido que ela, durante a aprendizagem, não consegue discernir. A qualidade do cuidado e segurança ministrados no lar, durante a fase inicial da vida do indivíduo, tem extrema importância para seu posterior desenvolvimento emocional. O clima emocional no lar, as atitudes dos pais, os valores e expectativas, pessoais ou derivadas do ambiente social e cultural, talvez sejam mais importantes que técnicas específicas para criar filhos. As tensões familiares produzem mais desajustes que as doenças físicas.

Os efeitos emocionais da ausência, em tenra idade, do relacionamento maternal consistente e caloroso já foram desvendados com o trabalho de Bovolby e outros.^{28, 29} A privação cultural também resulta desastrosa. A criança criada em ambiente no qual, por pobreza, falta dos pais ou pouca inteligência dos mesmos, não recebe segurança ou estímulo emocional e intelectual suficientes, deixa escapar um valioso estágio de seu desenvolvimento social básico. Essa criança sente geralmente dificuldade em controlar seus impulsos e necessidades, custando além disso a fazer a transição para a aprendizagem posterior, pois não consegue lidar com os materiais de forma construtiva, ou concentrar-se. Não sabemos em que idade e até que ponto esse processo se torna reversível, com experiência ou tratamento adequado. Se não for tratado, ocorrerá sua

continuação pela ineficiência e falta de motivação para aprender. Daí resultam os adultos inexpressivos, cabeçudos, sem sentimentos ou qualquer afinidade pessoal fora do círculo íntimo de sua família.

Da completa dependência materna, a criança atinge a independência. Uma importante crise tem lugar quando a criança entra na escola. Perde um pouco da dependência da família, adquirindo crescente interdependência de outros, à medida que vai aprendendo a ser sociável, encontra novo papel a desempenhar e estabelece mais firme sua própria identidade. São fortes os impulsos que a levam a crescer, amadurecer e tornar-se independente, mas também são importantes os fatores que a levam a desejar permanecer protegida e dependente. As situações familiares ou atitudes maternas favoráveis a esse desejo podem produzir dificuldades emocionais na criança, acreditando-se que excesso de dependência pode ser motivo para a dificuldade em aprender livremente, principalmente a ler.

A criança passa por diferentes estágios no comportamento social. Entre 15 e 18 meses, ela reconhece e responde a outras crianças. Entre 2 e 3 1/2 anos, brinca geralmente só. Até os 4, 5 anos, a interação social tem estrutura frágil e a criança continua dependendo da aprovação do adulto, como se nota quando os alunos da escola maternal, que brincam animadamente, se separam, quando a professora deixa de estar presente. Na escola primária, especialmente dos 8 aos 12 anos a criança se integra cada vez mais em grupos sociais formados por crianças da mesma idade e maturidade. Nesse grupo aprende a brincar e viver cooperando e competindo, controla seus sentimentos, estabelece seu papel e as técnicas sociais, passando

a ser aceita pelo que é e pelo que vale, fora do círculo fechado de seus familiares, por um lado, e as relações mais formais e valores da escola, por outro. Esse desenvolvimento social e emocional é estimulado com a participação nos trabalhos e jogos, definindo-se cada indivíduo através da aprovação refletida do grupo.

O desenvolvimento moral associa-se estreitamente ao desenvolvimento emocional e social. A criança adquire a noção de dignidade pessoal e moral pelas experiências que vai tendo de aceitação, aprovação e desaprovação. Através da norma externamente imposta sobre o que é permitido, nasce a noção do que lhe cabe fazer, e um sistema interno de controle: em linguagem mais clara, a consciência. A criança pequena, limitada em raciocínio, age segundo regras rígidas, mesmo que algumas vezes as infrinja. O certo e o errado dependem muitas vezes do que dizem seus pais e do que se passa em sua casa. Mais tarde, quando vai se desenvolvendo intelectualmente e aprendendo a viver com outras pessoas, sua noção de certo e errado se amplia, passa a ser mais qualificada; chega-se às regras do jogo através do consenso, sendo portanto modificáveis por acordo mútuo. Mesmo assim, aos 11 anos, a criança ainda tem noção de justiça bastante primitiva e concreta. Parece duvidoso existir consciência autônoma antes da adolescência.

Embora muito se tenha escrito sobre o crescimento físico durante a puberdade, pouco se sabe do progresso da maturidade e estabilidade emocional. O assunto é importante não só por que interessa à idade da passagem do curso primário para o secundário, como devido ao crescente número de crianças que passam à puberdade antes de concluir o curso primário. As mudanças psicológicas na adolescência centralizam-

se na busca da personalidade, da independência por meio da aptidão crescente e auto-estima, bem como no desenvolvimento de atitudes e comportamento sexual mais maduros. A instabilidade emocional de certos adolescentes é facilmente reconhecida, podendo levar algumas vezes a comportamentos estranhos e contraditórios. Mas diferem em opiniões sobre se é a maioria ou a minoria dos adolescentes que assim procede.³⁰ Fatores biológicos e culturais afetam o comportamento do adolescente, não sendo necessariamente coincidentes as mudanças físicas e psicológicas. Também não se chegou a conclusão definida se a transição da escola primária para a secundária, seletiva ou não é causa de distúrbio.³¹ Parece mais certo que as dificuldades psicológicas se tornam então mais evidentes nas crianças vulneráveis.

575

Implicações

Este capítulo abrange alguns aspectos do crescimento e desenvolvimento das crianças, sobre os quais se deve desenvolver a teoria e prática educacional corretas. Levamos em consideração esses aspectos, ao fazermos nossas recomendações sobre os tópicos discutidos no Relatório. Não é possível resumir mais esse material, porém as principais implicações são as que seguem:

- a) São tão grandes as diferenças individuais entre as crianças da mesma idade que, em qualquer classe, por mais homogênea que seja em aparência, deve ser sempre abordada como um grupo exigindo atenção individual e diferente.
- b) Enquanto a criança não estiver preparada para avançar um passo, é perda de tempo tentar ensiná-la a fazê-lo.
- c) Mesmo nas idades por nós estudadas, os meninos e meninas se de-

envolvem em ritmo diferente e reagem diferentemente — fato que merece atenção especial porque temos escolas mistas. Os meninos são mais vulneráveis às circunstâncias ambientais adversas que as meninas, e ambos estão atingindo mais cedo a maturidade.

576

d) Embora o QI constitua indicação da habilidade potencial, não deve ser tido como infalível. Os julgamentos que se relacionam com a carreira devem ser o mais possível equilibrados.

e) Uma vez que a criança evolui intelectual, emocional e fisicamente em ritmos diversos, cabe a seus professores saber e considerar sua "idade de desenvolvimento" em todos esses aspectos. A evolução física, psíquica e cultural resulta da contínua interação entre o ambiente e a herança genética do indivíduo. Diferentemente dos fatores genéticos, os fatores ambientais permanecem, ou deviam permanecer em grande parte sob nosso controle.

Referências Bibliográficas

CONEL, J. L. The Postnatal development of the human cerebral cortex, vols I-VI 1939-1959, Cambridge: Harvard University Press. 1.

INHOLDER, B. and PIAGET, J. The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence. 1958, London, Kegan Paul. 2.

HUBEL, D. H. and WIESEL, T. N., *J. Neuro. physiol.*, 1963, vol. 26, 996. 3.

LORENZ, K. The Companion in the bird's word, 1937, *Auk* 54, 245-273. 4.

LORING J. Ed. Teaching the Cerebral Palsied Child, 1965, London, Heinemann. 5.

TANNER, J. M. Education and Physical Growth, 1961, University of London Press. 6.

DOUGLAS, J.W.B. 1964, Papers prepared at the request of the Central Advisory Council. 7.

SOCIAL IMPLICATIONS OF THE 1947 SCOTTISH MENTAL SURVEY, Report of Scottish Council for Research in Education 1953, University of London Press. 8.

See (7) above. 9.

SCOTT, J. A. London County Council: Report on Heights and Weights of School Pupils in the County of London in 1959, 1961. 10.

BENECH, A. Mathieu, B. and SCHREIDER. Dimensions de la famille et caracteres biologiques des enfants *Biotypologie* 21, 4-36, 1960. 11.

See (7) above. 12.

ABEL-SMITH, B. and TOWNSEND, P. The Poor and the Poorest, Occasional Papers on Social Administration, W. 17, Bell, 1965. 13.

SWIFT, D. F. Social Class and Achievement Motivation, *Educational Research* VIII (2) 1966. 14.

DAVIS, A. Social Class Influences on Learning, 1948. Cambridge: Harvard University Press. 15.

TANNER, J. M. Growth at Adolescence, 1962. Blachwell Scientific Publications, Oxford. 16.

FOSS, B. M. Ed. Determinants of Infant Behaviour, 1961. Methuen. 17.

AUSUBEL, D. P. Theory and Problems of Child Development 1959. Grune and Stratton. 18.

- LEWIS, M. M. *Language, Thought and Personality in Infancy and Childhood*, 1963. Harrap. 19.
- LURIA, A. R. *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behaviour*, 1961. London Pergamon Press. 20.
- BERNSTEIN, B. *Social Class and Linguistic Development: in Education, Economy and Society*, Ed. Halsey, A. H., 1961. New York Free Press. 21.
- McCARTHY, D. *Manual of Child Psychology*, Ed. Carmichael, L., New York, Wiley. 22.
- HUSEN, T. *The Influence of Schooling upon I. Q.* *Theoria*, 17, 61-68, 1951. 23.
- BURT, C. *Age, Ability and Aptitude*, University of London, Institute of Education, 1954. Evans. 24.
- VERNON, P. E. *Intelligence and Attainment Tests*, 1960, University of London Press. 25.
- . *Intelligence Testing*, 1952, London: Times Publishing Co. 26.
- See (8). 27.
- BOWLBY, J., 1951. *Maternal Care and Mental Health*, Geneva, W.H.O. Monograph Series No. 2, 2nd Ed. 1952. 28.
- DEPRIVATION OF MATERNAL CARE, 1962, W.H.O. Public Health Papers No. 14, Geneva. 29.
- EVIDENCE SUBMITTED BY Dr. W. WARREN and Dr. D. ODLUM; 'Journey Through Adolescence' by Dr. D. Odlum, 1957, Delisle Ltd. 30.
- VERNON P. E. (Ed.), 'Secondary School Selection', A British Psychological Society Inquiry, 1957. 31.

Relatório:

Dando seqüência a antiga e sempre presente preocupação dos educadores e, particularmente, deste Conselho, manifestada em inúmeros pareceres, projetos, estudos, e outras providências, a indicação n. 45/74 de autoria da Conselheira Eurides Brito da Silva e o Parecer n. 2.018/74, do Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza puseram novamente, em evidência o problema da educação do pré-escolar.

A indicação chamava a atenção para a importância dessa educação como pré-requisito de um desempenho ótimo da criança em sua fase de escolarização regular e para a necessidade de ampliar as oportunidades existentes nos diversos sistemas de ensino, para o atendimento da criança nessa faixa etária.

O nobre Conselheiro Paulo Nathanael ao prolar o Parecer referente à indicação, após ressaltar a oportunidade do trabalho apresentado pela eminente Conselheira, mostra

- * Câmara de Ensino de 1.º e 2.º graus, aprovado em 7/5/75. Relatora — Teresinha Saraiva.

a repercussão na 1.ª série do sistema regular, da inexistência de um correto atendimento às crianças na faixa etária que precede o ingresso na vida escolar. Chama a atenção para a carência alimentar e sócio-cultural que influi de maneira negativa no desenvolvimento da criança, desde seu nascimento até os 7 anos, quando se lhe abrem as portas da escola.

Após um excelente estudo sobre a matéria, o Parecer conclui com algumas recomendações: necessidade de recursos financeiros para suplementar os destinados ao ensino de 1.º grau, a fim de subvencionar a educação do pré-escolar; elaboração de legislação específica destinada a fixar normas e disciplinar procedimentos relativos à implantação e ao desenvolvimento em todo o território nacional, de programas de educação do pré-escolar destinados ao atendimento da população mais carente da faixa etária de zero a seis anos; legislação que dê ênfase aos programas de emergência, para a população de 6,5 anos ou menos, como parte integrante do ensino de 1.º grau, na formação do que preciniza o artigo 19 da Lei n. 5 692 e a necessidade do Conselho Federal de

Educação dedicar um de seus próximos encontros anuais com os Conselhos de Educação, ao estudo das questões ligadas à educação do pré-escolar.

Evidente que está implícita no Parecer do eminente Relator, a necessidade de formação de professores para o correto atendimento dessas crianças.

O presente Parecer tem como objetivo fixar o mínimo para a formação desses professores, a nível de 2.º grau.

Convém observar que o atendimento ao pré-escolar exige, além do trabalho do professor, a colaboração de profissionais tais como o médico, o nutricionista, o psicólogo e outros que num trabalho cooperativo, terão a missão de atender ao pré-escolar em todos os aspectos, permitindo-lhe o desenvolvimento global.

Parecer

I — O Começo do Atendimento ao Pré-Escolar

A preocupação com a assistência ao pré-escolar é um fato relativamente recente. Felizmente, hoje, todos sabem que não existe um “tempo de aprender” delimitado por uma data fatal — por volta dos sete anos. Não se teme, mais, instruir “muito cedo” as crianças, idéia defendida antes de surgir a educação pré-escolar por alguns, como Montaigne.

O embrião da assistência ao pré-escolar, embora bem distante de seus atuais objetivos, a não ser no que concerne à ajuda aos filhos das mulheres que trabalham fora de casa, pode ser encontrado nos chamados “refúgios” do século XVIII, em que inúmeras crianças amontoadas em

uma cozinha ou um quarto eram assistidas por uma “guardiã”, simples dona-de-casa, que ficava com os filhos de vizinhas operárias. No final do século (1770) foram criadas na França, por Oberlin, as “Écoles à Tricoter”, também abrigando filhos de operárias, mas com maior grau de organização, nos moldes da época. No início de século XIX surgiram as “classes de asilo”, estabelecidas pela primeira vez por Robert Owen, nas proximidades das fábricas londrinas. Aos poucos, estas classes se foram expandindo. Em 1848, o nome das “classes de asilo” foi substituído pelo de Escola Maternal.

Em 1847, surgiu na França a primeira preocupação com a formação do pessoal que atendia diretamente as crianças: apareceram escolas como a “Maison d'Études” destinadas a formar professores das escolas maternas. No entanto, nem tudo corria tão bem como aparentava: ao lado de um rigor excessivo, um número elevadíssimo de crianças em salas imensas, barulhentas, tornavam o trabalho da professora uma verdadeira batalha. Alguns, como Bienvenu Martin, em 1882, lembravam que os responsáveis pela instrução pública “esquecem que a educação pré-escolar tem seus objetivos próprios, não sendo nem uma simples creche, nem uma escola elementar”. E ainda lembrava que tinham perdido completamente de vista as condições de desenvolvimento fisiológico e intelectual da criança.

Na realidade, os verdadeiros mentores dos objetivos atuais da educação pré-escolar foram Rousseau, como precursor, Pestalozzi e, finalmente, Froebel, o criador dos kindergarten, literalmente “jardim de crianças”.

Foi justamente o trabalho de Froebel que ganhou aos poucos, a Europa e a América acrecido, mais tarde, da experiência de Maria Montessori. Isto porque só ele, realmente, entendeu numa época anterior à psicologia — os segredos da alma infantil. Embora sem saber, sua obra se baseou no que hoje chamamos de psicologia de infância. Nas suas obras, entre as quais “A educação do homem”, Froebel — e isto por volta de 1820 — dizia: “a criança é como a planta que não consegue espaço para crescer, sufocada pelo mato. Se é oprimida por uma educação errônea, se estiola, física e moralmente. Sem isso, contudo, poderia vir a ser um indivíduo plenamente desenvolvido, participante do jardim da vida”. Froebel sempre comparou suas crianças com as plantas. Por isso mesmo, ao procurar um nome para sua escola, chamou-a de “jardim da infância”.

Claro que a sua obra, hoje, merece reparos. Mas foi ele o primeiro a dar o passo inicial na direção certa. Os conhecimentos relativos à criança e seu desenvolvimento físico, mental e social tornaram a educação pré-escolar uma das esperanças ou mesmo uma certeza para a solução de muitos problemas que, mais tarde, se tornam irreversíveis.

II — A Importância dos Primeiros Anos

Verificando-se o índice permanente e impressionante (apesar de novos programas de leitura, de sofisticados testes de aferição, de programas novos de comunicação e expressão, de projetos de treinamento de percepção) de reprovações na 1.^a série do atual primeiro grau e de evasão em larga escala, é que se constata a necessidade de um atendimento anterior à escolarização regular, de for-

ma imediata, a fim de que as crianças consigam um grau de desenvolvimento global que lhes possibilite alcançar bons resultados nessa escolarização. No entanto, a possibilidade deste tipo de educação se mantém extremamente precária nos últimos anos, apesar da consciência do problema e de suas soluções. Infelizmente, apenas uma faixa muitíssimo limitada consegue ser atendida em classes pré-escolares, por motivos preponderantemente econômicos, pois o ensino pré-escolar é, na verdade, caro — tanto para os pais como para as escolas, pela diversidade de materiais que demandam as suas instalações. A isso se podem acrescentar as dificuldades de assistência médica, alimentar, social, imprescindíveis nesta fase.

Assim, a quase totalidade das crianças de 3 a 6 anos (considerando que, dificilmente, um afastamento mais precoce da família, à luz da psicologia infantil deixaria de ser controvertido), se vê privada nos anos mais importantes para o seu desenvolvimento global, de adquirir as experiências que, frustradas, trarão conseqüências muitas vezes graves a toda a sua futura vida escolar. Diz Piaget que é dos 5 aos 10 anos que se implanta o que denomina de inteligência operativa. É nessa época que a criança adquire os conceitos permanentes de espaço, tempo, relação, classes, combinações etc. e são estes conceitos amplos que constituem a matéria-prima do conhecimento geral. Embora o desenvolvimento da inteligência, ainda segundo Piaget, se faça de maneira espontânea, o MEIO pode auxiliar ou retardar este desenvolvimento. Existem, já agora, muitos índices de que o mundo industrializado e tecnológico em que as crianças vivem está longe de ser um MEIO IDEAL para a inteligência em desenvolvimento, por contraditória que tal

afirmativa pareça. Experiências realizadas nos Estados Unidos, como a Red Start provaram que crianças de meios extremamente desfavorecidos, se assistidas artes da escolarização regular nas áreas não só intelectivas mas também sociais, emocionais e de saúde poderiam obter os mesmos resultados que crianças oriundas de meios favorecidos.

A criança na fase pré-escolar precisa aprender a conviver, a adquirir princípios básicos de saúde e segurança, indispensáveis à sobrevivência. Precisa se comunicar oralmente, de forma a poder satisfazer suas necessidades sempre crescentes. Precisa encontrar respostas para suas perguntas, aumentar sua capacidade de locomoção, estabelecendo contato com o meio físico e social que a rodeia. A educação do pré-escolar tem, pois, um papel de guia, irectas e em outras situações similares. Além disso, a classe pré-escolar é um princípio importantíssimo para a experiência escolar futura. Pesquisas realizadas em muitos países e mesmo no Brasil provam, sem qualquer sombra de dúvida, que a escolarização pré-escolar tem uma ação preventiva não só no que diz respeito a problemas físicos, emocionais e sociais, como de forma mais palpável, é o meio mais certo e líquido de evitar a retenção alarmante nas primeiras séries ou da evasão do ensino regular.

Se muitos benefícios podem vir da escolarização pré-escolar, numa faixa dominante dos 3 aos 6 anos — não pode ser esquecida a situação inversa: uma experiência escolar negativa, aqui, vem a prejudicar de forma igualmente irreversível a vida escolar regular, nisto incluindo-se o aspecto emocional e social. É preciso que pais e educadores compreendam e assistam a criança que, saída de um grupo familiar restri-

to, e de breves excursões na vizinhança, enfrenta, sozinha, uma multiplicidade de experiências novas, pedindo ajustamento a cada passo, desde o simples chegar à escola até a necessidade de ser aceito pelo grupo e dele participar.

Vai ser um relacionamento rovo, não só com outras crianças mas também com adultos, que nem sempre reagem como ele espera que o façam. Conhece novos objetos, novas regras, e a elas precisa se submeter. Será o grau em que a criança realiza estes ajustamentos que determinará, em grande parte, o sucesso nesta e nas fases seguintes de sua vida. Por essa razão, não se pode apenas pensar em aumentar o número de classes pré-escolares: é preciso pensar em como são organizadas e no que de bom podem, realmente, trazer para as crianças.

III — Os Objetivos do Ensino Pré-Escolar

Por muito tempo acreditou-se que o desenvolvimento da criança pudesse resultar de uma simples justaposição de impressões separadas. Falava-se de “educação dos sentidos” procurando-se atingi-la mediante o uso certo de material tipificado. Maria Montessori, nos seus primeiros trabalhos, ainda encarava a educação pré-escolar desta forma. Mas nas últimas obras, contudo, ela já salientava a enorme importância das relações das crianças umas com as outras e de todas em geral: pais, educadores, família, mestres.

O problema, disse Lourenço Filho, deixou de ser a pura “educação de sentidos” para ser o de favorecer a formação de uma personalidade nascente, diversificada. O que vai, realmente, importar, segundo ele, é a formação de hábitos sadios e de

habilidades adequadas de atitudes emocionais que favoreçam cada vez mais o equilíbrio da criança.

Será, portanto, a classe pré-escolar que vai rodear a criança do meio de que ela necessita, no qual viverá e conviverá com os colegas e grupos, tornando-se membro *participante e atuante*.

582

A educação do pré-escolar se baseia, obrigatoriamente, nas necessidades e interesses das crianças que atende. Nele não se pretende ENSINAR, mas sim DAR OPORTUNIDADE para que adquiram habilidades que lhes permitam atitudes. Poderíamos listar como necessidades do pré-escolar: segurança, afeto, aceitação, reconhecimento como indivíduo que tem caráter, habilidade e recursos pessoais; experiências de grupo (passando do mundo egocêntrico para o do trabalho cooperativo); oportunidades de partilhar experiências; oportunidade de pensar por si mesma; oportunidade de aceitar responsabilidades; prontidão para o processo de alfabetização que se deve iniciar na 1.^a série do ensino de 1.^o grau.

A rigor podem distinguir-se duas funções principais na educação do pré-escolar: uma, que se poderia chamar de alimentadora e se realizaria ao longo do processo regular de atendimento do pré-escolar, desde a creche até as classes pré-primárias; outra, que se poderia denominar de compensatória de carências variadas, que, sendo emergencial, se concentraria na criança de seis a sete anos que, não trazendo maturidade suficiente para a escolarização de 1.^o grau, seria para esta preparada em termos de educação para a prontidão.

As habilidades que se espera que as crianças mostrem ao sair das classes pré-escolares estão diretamente

ligadas às suas necessidades. Elas devem saber: ver e observar; ouvir atentamente; trabalhar em grupo; fazer planejamento; respeitar direitos e deveres; expressar-se livremente; manifestar independência; reconhecer e resolver seus próprios problemas.

Desta forma a educação pré-escolar teria como objetivo geral, preparar a criança para a vida. Isto seria atingido através de objetivos específicos, a que se poderiam somar outros: desenvolver potencialidades; incentivar a criatividade; formar hábitos e atitudes visando o exercício consciente da cidadania; propiciar a socialização levando as crianças a viver e a conviver; ampliar e enriquecer a base de experiências; preparar para a aprendizagem da leitura e escrita; favorecer o crescimento físico, mental e emocional; assegurar um bom ajustamento ao ambiente escolar.

IV — Os Três Problemas da Educação Pré-Escolar

Conhecidas as vantagens e a orientação que deve ser seguida, restam os problemas. Que podem ser resumidos em três: local, recursos humanos, custos. A rede oficial se vê a braços com a escolarização obrigatória de 8 anos. Mesmo consciente da necessidade da educação pré-escolar muitas vezes — e quase sempre — o problema é colocado à margem, por total incapacidade de solução. Quem sabe, se trata, justamente de ter esquecido que antigos problemas desaparecem com soluções que fujam ao convencional.

Criatividade, aqui também serve.

Prédios podem ser adaptados sem maiores problemas. Os próprios prédios que abrigam os alunos do 1.^o grau, podem ser utilizados, adaptando-se e equipando-se algumas salas

para atender o pré-escolar. Pesquisas provam que muitas vezes o melhor prédio para o pré-escolar é aquele que se assemelha à sua casa.

A comunidade poderia se unir às Secretarias de Educação para buscar soluções de local e instalações. Os professores especializados em um país que ainda possui um índice elevado de professorado leigo, poderiam ser reunidos em equipes de orientação e supervisão. Voluntários ou professores da rede, convenientemente orientados, em serviço, poderiam sanar esta parte do problema. Empresas privadas, órgãos do governo, num planejamento conjunto, poderiam traçar novos rumos para a educação pré-escolar. Acreditamos que seja fora das soluções convencionais que se encontre o caminho.

V — A Professora do Pré-Escolar

O fator mais importante para o sucesso da criança na fase pré-escolar é sua professora. Necessariamente será um especialista, situação já prevista na nova lei de ensino. A realidade brasileira mostra, entretanto, que durante muitos anos teremos, ainda, o professor formado a nível de 2.º grau para atender as 4 primeiras séries do ensino de 1.º grau, se seus estudos se desenvolverem, no mínimo em 3 séries ou até a 6.ª.

do 1.º grau, se o curso for de, no mínimo, 4 séries. Nesse curso de 4 séries está também previsto, de acordo com o Parecer 349/72, a formação de professores para áreas específicas a nível da 4.ª série, entre eles o professor para atender o pré-escolar. Cabe a essa professora a responsabilidade de ajudar a criança a se tornar parte integrada e harmônica do mundo social, e por isso sua formação não envolve, apenas,

aspectos educacionais. A professora deve estar consciente de que, hoje, num mundo transformado pela ciência e tecnologia, é difícil prever o que será a vida de seus alunos, quando adolescentes. E é dentro desse quase impossível que ela lhe dará as bases para acertar o caminho. É preciso que saiba, ainda, que há interesses permanentes que trazem riqueza à vida e por isso deve iniciar seus alunos, desde cedo, em arte, literatura, música, expressão corporal. Tal conhecimento não se improvvisa: é preciso uma formação sólida anterior, realimentada a cada ano. Deve conhecer as necessidades físicas de seus alunos e as atender. Deve saber que, hoje, muito acima de um QI, se valoriza mais a criatividade, e que tem que fornecer a seus alunos os meios para desenvolvê-la. Todo ser humano é criativo — mas nem todos têm oportunidade de desenvolver sua criatividade. Precisa saber, ainda, que o QI não é nem pode ser mais que uma medida, com sentido estatístico, de certos desempenhos padronizados, diretamente retificados por êxitos e, por conseguinte, de valor apenas como prognóstico. Muita coisa pode afetar estes resultados: desmbaraço, motivação, experiência pessoal, saúde, meio físico e social. A ocupação ou o nível de instrução dos pais mostram uma certa correlação com o êxito ou fracasso de seus filhos na escola; mas isto nunca poderá ser uma conclusão final.

A professora de pré-escolares deve preencher os requisitos de formação especializada e atualização constantes, além de ter reservas físicas e equilíbrio emocional que lhe possibilite enfrentar um trabalho que, para ser bem realizado, é difícil.

A professora precisa conhecer as necessidades do pré-escolar: suas características físicas (como o de-

envolvimento muscular, a coordenação auditiva-motora-visual); condições de saúde, sócio-emocionais (como o egocentrismo, o gregarismo, comunicação, a dificuldade natural em abstrair e em se localizar no tempo e espaço).

VI — Por que da Especialização da Professora para o Pré-Escolar

584 O Brasil tem 52,6% de sua população numa faixa etária abaixo de 20 anos. Destes, 2% são pré-escolares. Atendidos pela escola, apenas 2% do total — uma parcela tão ínfima — e ao mesmo tempo tão privilegiada — que é, praticamente, coisa alguma.

Em contrapartida, embora nos falem dados, pelo próprio panorama do professorado brasileiro de 1.º grau, se pode afirmar, com grande dose de verdade, que pouquíssimos professores em exercício junto a pré-escolares possuem formação adequada, uma vez que os currículos dos vários cursos normais e mesmo superiores de modo geral, não enfatizam necessariamente a importância e a didática para atender crianças abaixo dos 7 anos. Isso é mais grave quando sabemos que, convenientemente assistidos, muito se pouparia, em tempo futuro, com redução da psicomotora, de apoio ou supletiva.

Aos 7 anos, a criança que entra na escola pela primeira vez, sem experiência anterior, leva uma grande desvantagem — principalmente agravada se as condições sócio-econômicas-culturais são baixas. Seus anos mais preciosos, praticamente, se perdem. Quem o afirma não são apenas professores. São médicos, psicólogos, sociólogos, etnólogos — numa visão global que alcança os aspectos físicos, social, emocional e intelectual do pré-escolar.

É na faixa do 0 a 6 anos que o comportamento social do meio influencia, de forma irreversível, o futuro comportamento social da criança. É aí — entre 4 e 6 anos — que se formam ou se começam a formar, de maneira definitiva, atitudes, hábitos e valores. Padrões de aptidões mentais começam a se estruturar nos primeiros anos de vida.

O desenvolvimento da linguagem, se não lhe forem oferecidas condições adequadas, terminará truncado, para sempre. Ainda mais, é nesta fase que podem ser detectados distúrbios cerebrais mínimo ou de sajustamentos emocionais na formação que, acompanhando a criança, se tornarão fator dominante no insucesso escolar, pois é indiscutível a atuação negativa de fatores neurológicos e emocionais na aprendizagem.

Se, em breves traços levantamos a importância do atendimento ao pré-escolar, estes mesmos indicadores por si só, indicam a necessidade de formação especializada — a mesma que se pensa ao distinguir um professor de 1.º e 2.ª graus, e, de 1.ª e 2.ª séries do de 3.ª e 4.ª e de áreas de estudo. O trabalho da professora de pré-escolares assume um caráter preventivo, de detecção, de encaminhamento, de correção *a tempo*. Sua formação deve estar voltada para este aspecto e mais, dos meios de que vai dispor para atingir os objetivos deste tipo de ensino.

VII — A Formação da Professora para o Pré-Escolar

A nova lei de ensino possibilita a abertura de dois caminhos: a formação no 2.º grau ou em nível superior. Ainda no primeiro caso há duas hipóteses:

1.ª — em curso de formação de magistério com a duração de 4 séries

- 1.ª série diversificada para formar o professor de pré-escolares; 2.ª — em estudos adicionais.

O Currículo para a 4.ª Série ou para os Estudos Adicionais

O currículo para formar o professor (Parecer 349/72) composto do núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e de uma parte de formação especial, que representa o mínimo necessário à habilitação para o magistério, será mantido para formar o professor para o pré-escolar, devendo desenvolver-se em 3 anos de estudo com o mínimo de 2200 horas.

A educação geral é representada pelas matérias que integram o núcleo comum, acrescidas dos conteúdos do artigo 7.º da Lei 5 692. Os estudos para habilitação ao magistério devem oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita o prosseguimento de estudos; promover a correlação e a convergência das disciplinas; assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático e despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento.

A formação especial, também de acordo com o Parecer 349/72, constará de Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º grau e Didática, incluindo Prática de Ensino.

Na 4.ª série ou nos estudos adicionais — matéria do presente Parecer — quando vai se formar o professor a nível de 2.º grau para atender ao pré-escolar, a parte especial será configurada por 4 grandes materiais:

1) Fundamentos da educação do pré-escolar, abordando os aspectos

histórico, legal, filosófico e sociológico;

2) Desenvolvimento do pré-escolar, sob os aspectos biológicos, psicológicos do pré-escolar;

3) Didática da educação pré-escolar;

4) Prática da educação pré-escolar, incluindo estágio supervisionado.

A este mínimo deverá ser acrescentado o conjunto de atividades previstas no artigo 1.º da Lei 5692, voltado para o pré-escolar: educação física, com ênfase em recreação e jogos; educação artística; programas de saúde, particularmente no que se refere à nutrição e higiene do pré-escolar e formação moral e cívica do pré-escolar.

585

Conclusão

A formação do professor, a nível de 2.º grau, para atender ao pré-escolar ocorrerá como previsto no Parecer n. 349/72, a nível de uma 4.ª série, tendo pois os estudos, neste caso, a duração mínima de 2 900 horas, ou por meio de estudos adicionais realizados após a conclusão das 3 séries da habilitação para o magistério, com a carga horária mínima de 720 horas. Deste modo, o currículo mínimo previsto no Parecer n. 349/72 para habilitar ao magistério das séries iniciais do ensino de 1.º grau será mantido. Os professores que desejarem lecionar nas classes pré-escolares deverão cursar mais um ano de estudos, voltados para a parte de formação especial, atendendo aos aspectos apresentados no presente Parecer, relativos à especialização para o atendimento das crianças na faixa etária que precede a do ensino de 1.º grau ou, se já possuírem o diploma de conclusão dos estudos para o magistério farão estudos adicionais que deverão ser estruturados como recomenda o presente Parecer.

A secretária municipal de Educação, Teresinha Saraiva, analisou, em entrevista ao GLOBO, a situação e as deficiências do ensino pré-escolar no Rio de Janeiro e confirmou uma série de providências a serem tomadas para aperfeiçoá-lo.

A principal medida, segundo Teresinha Saraiva, será o convênio assinado entre as Secretarias Municipais de Educação e de Saúde para o atendimento médico este ano às crianças matriculadas nos jardins de infância. Os exames serão clínicos, radiológicos e laboratoriais, psiquiátricos, psicológicos, audiométricos e neurológicos.

O GLOBO — Qual a situação do ensino pré-escolar no município?

Teresinha — Este ano 28 por cento das crianças de 4 a 6 anos estão sendo atendidas em estabelecimentos mantidos pela municipalidade; 13.545 crianças de 4 e 5 anos foram matriculadas nos 12 jardins de infância isolados, num total de 151 turmas, e nas 125 classes anexas às escolas de 1.º grau atendidas por

um corpo docente constituído, na sua maioria, por professoras primárias especializadas em educação pré-escolar. E 29.242 crianças de 6 anos frequentarão, neste primeiro mês classes submetidas a um período de observação (C.A.) que objetiva a adaptação dos alunos ao ambiente escolar, despertando o interesse pela leitura.

O GLOBO — Qual a atenção destinada a estas crianças?

Teresinha — O pré-escolar receberá, em 1976, um atendimento especial desde o primeiro dia de aula, fruto de um trabalho integrado e prioritário de vários órgãos da Secretaria Municipal de Educação sob a responsabilidade da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar, do Departamento Geral de Educação. Este trabalho integrado envolve equipes interprofissionais da Assessoria de Supervisão Educacional de Orientação Educacional, de Assistência ao Educando, de Educação Especial, do Instituto de Nutrição Annes Dias, em que se incluem orientadores educacionais, psicólogos, médicos, nutricionistas, assistentes sociais, especialistas em deficientes mentais,

* Reportagem de "O Globo", datada de 22/3/76.

deficientes físicos, alunos de aprendizagem lenta, logopedistas, neuro-psiquiatras e fonoaudiólogos.

O GLOBO — Como será feito o atendimento ao pré-escolar e qual a participação da Secretaria Municipal de Saúde?

Teresinha — Cada escola terá este ano um supervisor escolar e um orientador educacional que, junto ao professor e ao diretor da escola, tentarão atingir, num trabalho integrado, o pleno atendimento ao pré-escolar. Quando necessários, serão acionadas as equipes dos Centros Distritais de Orientação. Contar-se-á, ainda, com a participação da Secretaria Municipal de Saúde, que deverá efetuar exames clínicos e especializados, incluindo exames psiquiátricos, audiométricos, neuroftalmológicos (com EEG), psicológicos, radiografias de crânio, exames da fala e leitura e exames laboratoriais. Além disso, reconhecendo a importância da montagem de salas-ambiente, a Secretaria distribuiu a todas as escolas da rede, mobiliário específico e farto material para o atendimento pré-escolar.

O GLOBO — Quais são as metas prioritárias de Secretaria em relação ao ensino pré-escolar?

Teresinha — No caso específico do município, foram estabelecidas metas prioritárias que objetivam baixar significativamente os índices de repetência da 1a. para a 2a. série de 1.º grau, terminando com o congestionamento do sistema. No caso especial das crianças de 6 anos, alunos novos analfabetos, a Secretaria vai desenvolver um trabalho novo que, por extensão, atenderá às crianças novas de 7 anos e que não tiveram os benefícios de uma escolarização anterior.

O GLOBO — Como é constituída a clientela das escolas municipais do pré-escolar?

Teresinha — Nossa clientela, em sua grande maioria, é constituída por crianças oriundas de lares carenciados, onde lhes faltam estímulos sensorio-motores, afetivos, sociais e verbais. A isto se somam condições extremamente precárias de alimentação e saúde, configurando um quadro geral de carência que se transforma, assim, em fator decisivo de insucesso na aprendizagem formal.

587

O GLOBO — De que forma poderá ser superado este problema?

Teresinha — Pretende a Secretaria Municipal — no que considera ser a única solução viável para o problema — atender aos pré-escolares de 6 anos que apresentem as mesmas características carenciais, em um programa de assistência global, eliminando-lhe ou atenuando-lhe as múltiplas carências que implicam de maneira decisiva na aprendizagem da leitura e da escrita, pois, mais que tudo, queremos ver surgir uma escola sem fracassos.

O GLOBO — Como funcionará esta assistência global?

Teresinha — Neste plano de assistência global, em parte abordado na segunda pergunta, é de suma importância o papel desempenhado pelo Instituto de Nutrição Arnes Dias, que dará, além da merenda normal distribuída nas escolas, uma suplementação alimentar em forma de mistura láctea hiperprotéica, fornecendo às crianças mais 340 calorias e onze gramas de proteína, aproximadamente todos os dias. Sabendo-se o caráter irreversível das lesões neurológicas de origem nutricional, poder-se-á entender a preocupação da Secretaria no atendimento das carências observadas.

O GLOBO — Como será determinado o grau de nutrição de cada criança?

Teresinha — Paralelamente ao trabalho, será realizada uma pesquisa que objetiva constatar o estado nutricional dos alunos novos de 6 e 7 anos, classificando-os em padrões de desnutrição. Ao mesmo tempo, será estabelecida uma relação causa/efeito através de um inquérito sócio-econômico nutricional sobre o desenvolvimento físico e mental dos alunos. Para isso, selecionou-se uma amostra representativa, abrangendo algumas escolas de todos os Distritos Educacionais. Esta mesma amostra, para um atendimento global ao pré-escolar, será utilizada pela Secretaria em outras duas pesquisas.

O GLOBO — Que pesquisas serão essas?

Teresinha — Uma, em entrosamento com o ISOP (Instituto de Seleção e Orientação Profissional, da Fundação Getúlio Vargas), para introdução de um novo teste de maturidade; outra, junto à Secretaria de Saúde, caracterizando e avaliando os resultados, na aprendizagem, do atendimento médico específico ao pré-escolar.

O GLOBO — A Secretaria Municipal de Educação concorda em que a criança deva entrar para a escola nos 2 anos de idade, como afirmam a maioria dos psicólogos, pedagogos e a maioria dos modernos métodos educacionais, como Montessori e Piaget?

Teresinha — Em relação às características de nossa clientela, não só concordamos como incluímos, nas prioridades de atendimento ao pré-escolar, a construção, a médio prazo, de um Centro de Educação Pré-Escolar, destinado a crianças de 2 a 6 anos, em zona prioritária de

atendimento, determinada pelo estudo dos resultados do I Censo Escolar do Município do Rio de Janeiro e de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Projeto de Centros e Unidades de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.

O GLOBO — Qual a orientação psicológica dada às crianças que frequentam o pré-escolar do município?

Teresinha — A fundamentação psicológica, que norteia o trabalho em classes de educação pré-escolar, baseia-se nas teorias de Dewey, Gesell, Charlotte Buhler, Piaget e Carl Rogers. Situamos o educando como centro do processo educativo, dele emanando as diretrizes que vão determinar o currículo a ser elaborado e para ele convergindo as atenções de todos os que participem dessa elaboração.

O GLOBO — Os métodos modernos de ensino destinam um determinado valor à criança. Como é vista a criança no pré-escolar do município?

Teresinha — O aluno é visto como pessoa, com necessidades e interesses, procurando-se atendê-lo dentro de suas características e visando seu desenvolvimento integral, neste incluída a sua socialização, valorizando-se a sua espontaneidade e liberdade. É o primeiro passo do processo educativo: conhecer-se a natureza do ser que aprende.

O GLOBO — Qual o grau de liberdade proporcionado às crianças?

Teresinha — Conceituar “grau de liberdade”, tal como a pergunta foi formulada, ficaria sendo por demais subjetivo. No entanto, concordamos em que “quanto mais a criança for tratada como indivíduo, com algo a oferecer à sociedade em que se en-

contra na qualidade de criança, mais útil poderá tornar-se como criança; quanto mais se lhe permitir o uso de experiências diretas, tanto melhor aprenderá a aprender; quanto mais puder participar da organização e da coletividade escolar, melhor enfrentará a solução de problemas, a tomada de decisões e a colaboração com os outros. Assim sendo, tanto mais adaptável se tornará às transformações da vida”.

O GLOBO — Quais são os planos da Secretaria para o futuro, a curto, médio e longo prazos, para ampliar o pré-escolar?

Teresinha — Já este ano, prevê-se, além da ampliação do atendimento à criança na faixa dos quatro e cinco anos, a criação de Classes de Adaptação (CAD) para atendimento especial aos alunos novos de seis anos que demonstrem carências diferenciadas (incluindo-se neste grupo as crianças fora dessa faixa etária, mas que por apresentarem carências várias, terão um atendimento compensatório, sob a mesma orientação). Volta-se também a Secretaria Municipal para a capacitação dos recursos humanos especificamente envolvidos no atendimento pré-escolar, dos 4 aos 6 anos. A médio e longo prazos, além da criação de Centros de Educação Pré-Escolar, é pensamento da Secretaria instalar pelo menos uma sala de jardim de infância junto às unidades escolares de 1.º grau da cidade.

O GLOBO — Qual o relacionamento mantido pela Secretaria Municipal de Educação com os jardins de infância da rede particular?

Teresinha — Faz parte da política da Secretaria integrar o ensino particular no planejamento educacional. O ensino oficial e o ensino particular se completam no sistema educacional do Município, tanto em

planejamento quanto de supervisão. Isto porque a própria Constituição determina a liberdade de escolha do ensino pelo responsável e também porque o bom senso determina que se conjuguem esforços para atingir objetivos comuns. Deste modo, o ensino particular somado com o ensino oficial, permitirá ao Município do Rio de Janeiro cumprir a Obrigatoriedade Escolar, de acordo com o Decreto 263, de 2-1-76 e atender ao Decreto 268, da Bolsa de Obrigatoriedade Escolar, de 8-1-76.

O GLOBO — É necessário que a criança seja carente para ingressar no pré-escolar do Município?

Teresinha — Nossa escola não é seletiva, em qualquer sentido. Para a matrícula, basta, apenas, sem comprovação de renda familiar, procurar a escola mais próxima da residência do futuro aluno, na época determinada pela Secretaria. O único documento necessário é o original da certidão de nascimento do candidato à matrícula. Nas escolas que atendem a crianças de 4 e 5 anos, caso o número de candidatos ultrapasse o de vagas oferecidas, é realizado um sorteio. Acreditamos, contudo, que uma vez alcançada a expansão desejada pela Secretaria, este problema seja sanado, vindo a poder oferecer mais vagas para todos os que procurarem as escolas da Municipalidade, independentemente do meio sócio-econômico a que pertencem.

Só 28% Matriculados nos Jardins

Do total de 153 mil crianças de 4 a 6 anos que moram no Rio, apenas 28 por cento conseguiram matricular-se este ano nos jardins de infância e classes de alfabetização

(C.A.) da Secretaria Municipal de Educação, existentes nos diversos bairros da cidade.

590

As 233 mil crianças da faixa de zero a quatro anos nem mesmo puderam candidatar-se a uma vaga nas escolas municipais, pois a Secretaria não tem nenhuma escola maternal e só aceita crianças a partir dos 4 anos, para ingresso nos jardins. Os maternais e jardins de infância particulares, porém, aceitam crianças de qualquer idade.

Somando-se os excedentes de 4 a 6 anos e as crianças que não são atendidas pelo município por falta de escolas maternais, existem no Rio de Janeiro 343 mil excedentes (estatísticas fornecidas pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação).

Para essas crianças, a única alternativa para ter acesso ao ensino são as escolas particulares, cujo preço varia entre Cr\$ 200 e Cr\$ 1.200 mensais, sem contar as taxas de matrícula e material, a condução (ônibus escolar) e os gastos com uniformes, passeios e festas.

A grande maioria dessas 343 mil crianças, no entanto, não tem condições de custear o ensino: apenas 48 796 delas matricularam-se este ano nos 519 maternais e jardins de infância da rede privada que funcionam na cidade.

As Vagas

A grande maioria das escolas particulares — como é o caso da Escola Parque, na Gávea, e a Jardim Musical, no Grajaú — ainda dispõe de vagas para o ano letivo de 1976, principalmente no maternalzinho e maternal, geralmente mais caros. Nessas mesmas escolas existem também vagas para o jardim e C.A. mas

em menor número, já que normalmente o ensino é mais barato a partir dos 4 anos, sendo por isso o jardim e o C.A. mais procurados.

A Secretaria Municipal de Educação tem 137 jardins de infância (um está interditado e outro em vias de ser inaugurado) na cidade; os mais procurados são o Estácio de Sá, Campos Sales (na Praça da República) e o do Instituto de Educação no Maracanã, subordinado ao Estado.

A disputa pelas vagas existentes é muito grande e de um modo geral os filhos dos funcionários e professoras da escola têm prioridade para obtenção da matrícula. O Jardim do Instituto de Educação, por exemplo — segundo informações de um assessor da Secretaria Estadual de Educação — que tem 600 vagas, este ano foi praticamente exclusivo para filhos de professoras e funcionários. Muitos jardins de infância do Estado e do Município estão em precárias condições, como a Escola Estadual Nicarágua (subordinada à Secretaria Municipal), em Realengo, onde existem 1 700 alunos (no pré-escolar e 1.º grau) apenas um vaso sanitário, paredes sujas, matagal em volta da escola, no pátio, e salas de aula que sofrem infiltração de água quando chove, entre outros problemas. A escola não é reparada e não recebe obras de manutenção há mais de dez anos. O jardim é mal conservado e a lixeira solta fumaça nas salas de aula.

Nos 519 jardins de infância particulares, a apresentação interna e externa do prédio é sempre uma preocupação constante. As mesas e cadeiras são sempre renovadas e nas salas a decoração é impecável. Cada criança tem seus armários e cabides e um local onde é guardado o material escolar de cada um.

— Pelo menos duas vezes por ano a escola é pintada e os móveis renovados, para manter sempre uma aparência limpa e acolhedora, fundamental para a criança (professora Miriam Martins Peri Guedes, diretora da Jardim Musical, 1a. Casa-Escola Montessoriana da Zona Norte).

— Temos vários funcionários que cuidam permanentemente da limpeza e conservação do prédio da escola, do quintal e da horta (Mery Ferraz Soares Lopes, Diretora Pedagógica e Orientadora de Alfabetização do Jardim-Escola Parque, na Rua Marques de São Vicente, na Gávea).

No total, no Estado do Rio de Janeiro há 281 jardins de infância próprios das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, onde estão matriculadas 67 787 crianças, incluindo os C.A. Nos 1.259 maternas e jardins de infância particulares existentes em todo o Estado (a maioria deles localizados no Rio e em Niterói, Petrópolis, Teresópolis e Friburgo), estão matriculadas cerca de 100 mil crianças, de zero a seis anos de idade. Nos do Estado e Município, a faixa etária atendida é a de 4 a 6 anos.

Existe no Estado um total de 1 milhão e 55 mil crianças em idade pré-escolar, na faixa entre zero e seis anos de idade. Excluindo-se as já atendidas nas redes de ensino oficial e privada, restam ainda 885 mil crianças para serem atendidas.

Filosofia

Num trabalho intitulado "As Vivências Primárias Infantis e o papel que cabe à Educação Pré-Escolar Desempenhar", publicado no último boletim da Organização Mun-

dial de Educação Pré-Escolar (OMEP), a professora Noemy de Silveira Rudolfer, da Universidade de São Paulo e membro efetivo da Sociedade Psicanalítica do Rio de Janeiro e da Associação Internacional de Psicanálise afirma:

— Um dos postulados da psicologia moderna é que a estrutura básica fundamental da personalidade está lançada até os 6 anos de idade. Tudo o que posteriormente for adquirido é secundário, decorrente daquilo que se formou. Com o equipamento hereditário, constituem assim as vivências primárias, as vigas-mestra do edifício da personalidade.

Da mesma forma, a grande maioria dos psicólogos, pedagogos e quase a totalidade dos modernos métodos de ensino consideram que a educação da criança deve iniciar-se desde o nascimento e que os primeiros anos de vida são os mais formativos e, portanto, têm uma particular importância tanto no desenvolvimento físico, quanto no mental.

Segundo os especialistas, uma criança que teve o primeiro contato com a escola aos 5 ou 6 anos de vida jamais terá um rendimento igual ao de uma criança que se acostumou, desde 1 ou 2 anos, ao contato educacional.

Maria Montessori (1870-1952) descobriu que nos seis primeiros anos de vida verificam-se, na criança, momentos que ela chama de "períodos sensitivos" em que ela está peculiarmente aberta a determinados estímulos. Montessori diz que o desenvolvimento de uma criança segue seu ritmo próprio, diferente das outras, porém, é possível traçar um esquema que ajudará a individualizar o surgimento de cada fase do desenvolvimento.

De acordo com Montessori, são os seguintes os "períodos sensitivos" da criança: do nascimento aos 3 anos (mente absorvente e experiências sensoriais); de 1 ano e meio aos 4 anos (coordenação e desenvolvimento muscular, interesse por pequenos objetos); dos 2 aos 4 anos (aperfeiçoamento da atividade motora; interesse pela verdade e a realidade; percepção da sucessão no tempo e no espaço); dos 2, 2 e meio aos 6 anos (aperfeiçoamento sensorial); dos 3 aos 6 anos (sensibilidade a influência de adultos); dos 3 e meio aos 4 anos e meio (escrita); dos 4 aos 4 e meio (sensação tátil), e dos 4 e meio aos 5 e meio (leitura).

O Despreparo, Outro Problema

Tanto a secretária estadual de Educação, Myrthes Wenzel, quanto a municipal, Teresinha Saraiva, consideram um dos mais graves problemas da educação pré-escolar a falta de preparo da maioria das professoras para atender a crianças abaixo de 7 anos, já que os cursos normais não dão importância à didática para atender a faixa etária de 2 a 6 anos.

De acordo com especialistas em educação, a criança na fase escolar precisa aprender a conviver e a adquirir princípios básicos de saúde e segurança, indispensáveis à sua sobrevivência. Precisa também aprender a se comunicar oralmente, de forma a poder satisfazer suas necessidades sempre crescentes.

A criança necessita ainda encontrar respostas para as suas perguntas,

umentar sua capacidade de locomoção, estabelecendo contato com o meio físico e social que a rodeia. Por isso é importante que o professor que trabalha na pré-escola seja especialmente treinado e formado.

A coordenadora do Pré-Escolar do Estado do Rio, professora Martha Hees, disse ao GLOBO que a falta de preparo do professor é talvez, o mais grave problema, "pois uma professora primária não tem o devido preparo para dar uma orientação pedagógica adequada e necessária à criança".

O currículo para formar a professora do pré-escolar deve desenvolver-se no mínimo em quatro anos de estudo, com um total de 28 mil horas-aula. O ideal, segundo a secretária de Educação, é que o professor do pré-escolar tivesse uma educação geral, representada pelas matérias fundamentais, acrescidas de domínio das técnicas pedagógicas, através de um trabalho teórico e prático.

Além disso, o professor do pré-escolar deveria receber sólidos conhecimentos de Fundamentos da Educação, Estrutura e Fundamento do Ensino de 1.º Grau e didática, Fundamentos da Educação do Pré-Escolar, abordando diversos aspectos, entre os quais o histórico, legal, filosófico e sociológico.

Em todo o Estado, os professores já estão recebendo cursos de especialização — inclusive participando de palestras e debates com especialistas — para o aprimoramento das técnicas de ensino.

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 ausência 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 em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida?

Receio que sim. A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de re-

gra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo.

Sei que se consome poesia nas salas de aula, que se decoram versos e se estimulam pequenas declamadoras, mas será isso cultivar o núcleo poético da pessoa humana?

Oh, afastem por favor a suspeita de que estou acalentando a intenção criminosa de formar milhões de poetinhas nos bancos da escola maternal e do curso primário. Não pretendo nada disto e acho mesmo que o uso da escrita poética na idade adulta costuma degenerar em abuso que nada tem a ver com poesia. Fazem-se demasiados versos vazios daquela centelha que distingue uma linha da poesia de uma linha de prosa, ambas preenchidas com palavras da mesma língua, da mesma época, do mesmo grupo cultural, mas tão diferentes. Se há inflação de poetas insignificantes, faltam amadores da poesia — e amar

* Transcrito do jornal *Arte & Educação*, n. 15, outubro, 1974.

a poesia é forma de praticá-la, recriando-a. O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética.

594

Não seria talvez despropositado cuidar de uma extensão poética das escolinhas de arte, esta idéia maravilhosa que Augusto Rodrigues tirou de sua formação humana de artista para a realidade brasileira. Longe de ser uma fábrica alarmante de versejadores infantis, essa extensão, curso ou atividade autônoma ou que nome lhe coubesse, daria à criança condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas. Projeto de educação para a poesia, principalmente de educação pela poesia (fala-se hoje em educação artística no ensino médio, quando o mais razoável seria dizer educação

pela arte). A vocação poética teria aí uma largada franca, as experiências criativas gozariam de clima favorável, sem que tal importasse na obrigação de alcançar resultados concretos mensuráveis em nível escolar. Sei de casos em que um engenheiro, por exemplo, aos 30, 40 anos, descobre a existência da poesia. Não poderia tê-la descoberto mais cedo, encontrando-a em si mesmo, quando ela se manifestava em brinquedos, improvisações aparentemente absurdas, rabiscos, achados verbais, exclamações, gestos gratuitos?

Alguma coisa que se bolasse nesse sentido, no campo da Educação, valeria como corretivo prévio da aridez com que se costumam transcorrer os destinos profissionais, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio. E a arte, como a educação e tudo mais, que fim mais alto pode ter em mira senão este, de contribuir para a adequação do ser humano à vida, o que, numa palavra, se chama felicidade?

PATTO, Maria Helena Souza. *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973, 112p.

Entre os setores mais afetados pelas mudanças de perspectivas e de técnicas, na área da educação, no mundo inteiro, destacam-se o harmonioso desenvolvimento emocional da criança e a oportunidade de educação mais justa ou adequada para todos ou, pelo menos, para o maior número de crianças.

Neste enfoque, a Autora procura caracterizar a privação psicossocial da criança normal — fator que impede o processo adequado de “humanização” — e analisar suas causas e conseqüências, bem como enfatizar a importância do planejamento e execução de programas de *educação compensatória*.

Entre as medidas de intervenção social que procuram eliminar ou, pelo menos, atenuar o problema da *privação cultural*, a educação pré-primária pode e deve desempenhar papel urgente e decisivo.

A falta ou limitação de ambiente estimulante e de harmonioso convívio

familiar — pobreza, subnutrição, doença, insalubridade e ausência de diálogo com os pais — são fatores que impedem a estimulação sensorial e a satisfação emocional da criança, perturbando-lhe a saúde e o desenvolvimento mental. Ela é, assim, obrigada a pagar elevado preço pelas limitações sensoriais, verbais, afetivas, cognitivas e sociais que o meio ambiente lhe impõe.

Embora empregando a expressão *deficiência cultural* (por falta de outra mais adequada), a autora alerta para o perigo de apressadas interpretações. Por exemplo, a ênfase dada às deficiências culturais do ambiente de baixo nível sócio-econômico, em que a criança vive, pode camuflar ou minimizar os irreparáveis danos físicos e psicológicos causados pela fome ou por doenças.

Outra imprecisão é a que ocorre das classificações em geral; abrangendo grande número de indivíduos, implicam no risco da supersimplificação do problema da deficiência cultural. Aspecto também a considerar é a falsa hipótese de que a “cultura certa” seria característica da classe média, enquanto qualquer outro tipo de cultura deveria ser encarado

com reserva, como se fosse, obrigatoriamente, inferior, desprezível ou deficiente.

A matéria se desenvolve na seguinte seqüência: predeterminismo e interacionismo, características psicológicas da criança deficiente cultural, conceituação e programas de educação compensatória para o pré-escolar, panorama da educação pré-escolar brasileira, principais problemas e soluções nessa área.

596

A autora — Pesquisadora e psicóloga, com estágio em centros de pesquisa e universidades norte-americanas — leciona e realiza investigações na área da psicologia do escolar no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, tendo ministrado cursos e dirigido seminários sobre criatividade, deficiência cultural e problemas de ajustamento escolar.

A utilidade ou conveniência da divulgação deste trabalho justifica-se por dois motivos:

- preocupação científica revelada pela autora ao apoiar-se na mais recente literatura sobre o assunto e em medidas educacionais que comecem a ser propostas nos países mais desenvolvidos para prevenir, detectar e atenuar e/ou eliminar esse tipo de problema;
- ausência de publicações que apresentem abordagem multidisciplinar e focalizem o assunto na perspectiva brasileira, considerando política, métodos e recursos disponíveis.

O livro se recomenda ainda por integrar a coleção, "Psicologia Contemporânea", dirigida por Arrigo Leonardo Angelini e Samuel Pfromm Netto, que afirma em prefácio: "Essa contribuição é tanto

mais relevante quanto mais se alargam as perspectivas e se aprofundam os níveis de análise e equacionamento dos problemas associados ao desenvolvimento do País".

Parece válido, portanto, esperar que sua leitura abra novos horizontes, tanto a educadores e psicólogos como a políticos administradores e técnicos, comprometidos, direta ou indiretamente, com programas brasileiros de desenvolvimento sócio-econômico.

Vilma Vieira Pinto

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Centro Nacional de Educação Especial. Associação de Pais e Amigos do Excepcional de São Paulo. Projeto MINIPLAN-APAE 1/73. *Estimulação precoce*. São Paulo, 1974 Capa [1975], 285p.

Trata-se da primeira publicação da série resultante das atividades desenvolvidas pelo Projeto MINIPLAN — APAE 1/73, Programa de Ação Integral, no Campo da Deficiência Mental, instituído por despacho presidencial de dezembro de 1972 e supervisionado pelo Ministério do Planejamento e Coordenação Geral.

O Projeto visa as seguintes metas:

- Organizar modelos de serviços para assistir ao retardado mental, abrangendo diferentes regiões do País.
- Promover pesquisa sobre a ocorrência da estimulação ambiental como fator etiológico do retardo mental, visando organizar programas de prevenção e tratamento precoce.
- Estudar a Legislação Nacional no campo da deficiência mental

com o objetivo de propor novos delineamentos.

A presente obra oferece uma visão geral do atual estágio do conhecimento nesse campo, apresenta os resultados obtidos com a pesquisa sobre os fatores etiológicos ambientais mais significativos em nosso meio, condicionantes do *deficit* no desenvolvimento mental, e, finalmente, sugere um modelo de serviço para atendimento precoce como medida preventiva e atenuadora da deficiência mental.

A pesquisa científica tem demonstrado que "a inadequação ou carência de estimulação, nos primeiros anos de vida, é responsável pela redução do ritmo de desenvolvimento mental, podendo tal situação ser evitada pela execução de programas especiais.

Há evidências de que mais de 50% dos casos de retardo mental poderiam ser evitados, se fossem utilizados os conhecimentos já existentes sobre prevenção, adaptando-os às condições específicas do ambiente e do indivíduo".

A solução do problema depende de um planejamento sistemático dos recursos comunitários de estimulação precoce, enfatizando-se os programas preventivos e remediativos nessa área.

O livro é constituído de cinco capítulos, oito apêndices, dezoito gráficos e trinta e sete tabelas.

Apresenta ampla bibliografia (94 referências), sendo mais de dois terços em língua inglesa e cobrindo o período 1960-1974.

Vilma Vieira Pinto

WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro, IMAGO Editora, 1975. 207p.

A *Coleção Psicologia Psicanalítica* vem de enriquecer-se com a tradução de *playing and reality*, a mais recente contribuição do consagrado analista inglês.

Lançado em Londres, em 1971, por Tavistock Publications, esta obra vem complementar os trabalhos anteriores do autor, abrindo aos estudiosos da nossa vida interior um campo de investigação que, embora preocupação constante de filósofos e poetas de todos os tempos, tem sido negligenciado pelo pensamento psicanalítico. Trata-se do estudo da área intermediária, extremamente pessoal, situada entre a realidade interna e a realidade externa.

A criança que, ao iniciar seu relacionamento com o mundo, dispuser de condições para utilizar essa área, inicialmente através de objetos transicionais e depois através do brincar e das brincadeiras compartilhadas, terá a seu alcance a vida cultural e a fruição de sua herança cultural. O autor de *a criança e o seu mundo* toma por base a existência de um estágio, no desenvolvimento dos seres humanos, que precede a objetividade e a perceptividade: "A mudança do estado primário para um estado em que a percepção objetiva é possível não é apenas questão de um processo de crescimento inerente ou herdado, mas também de uma provisão ambiental mínima relacionada ao imenso campo de ação e interação do indivíduo em seu deslocamento da dependência para a independência."

Pela universalidade da temática e por sua abordagem simples, direta e despojada de termos técnicos, a leitura interessará ao grande públi-

co, especialmente a pais, educadores e psicólogos. Outra motivação para o leitor, além do estilo conciso e objetivo, é a parte ilustrativa, baseada na descrição de casos clínicos da experiência do autor.

598

Compreende onze capítulos, obedecendo a seguinte seqüência. 1) Objetos transicionais e fenômenos transicionais. 2) Sonhar, fantasiar e viver; uma história clínica que descreve uma dissociação primária. 3) O brincar: uma exposição teórica. 4) O brincar: a atividade criativa e a busca do eu (self). 5) A criatividade e suas origens. 6) o uso de um objeto e o relacionamento através de identificações. 7) A localização da experiência cultural. 8) O lugar em que vivemos. 9) O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. 10) Inter-relacionar-se independentemente do impulso instintual e em função de identificações cruzadas. 11) Conceitos contemporâneos de desenvolvimento adolescente e suas implicações para a educação superior. Apresenta ampla bibliografia em língua inglesa.

Vilma Vieira Pinto

FRAIBERG, Selma H. *Os anos mágicos*. Rio de Janeiro, RJ, Edições Bloch, 1972. 292p.

A autora inspira-se em Anne Freud (psicologia do ego e estudo do desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida, René Spitz (psicologia infantil), Heinz Hartmann e Ernest Kris (psicologia psicanalítica do ego), bem como nas pesquisas de Jean Piaget referentes à construção da realidade pela criança.

Os primeiros anos de vida são chamados "mágicos" não porque a maioria dos adultos ainda acredite no mundo encantado da primeira infância, onde tudo seria despreocupação e alegria, pois, na verdade, nenhum de nós se recorda claramente desse período. Na melhor das hipóteses, carregamos dentro de nós apenas vagas e distorcidas imagens e quando tentamos retornar a elas, procurando maior aproximação com nossos filhos, dificilmente encontramos o caminho que a elas conduz. Esses anos são chamados "mágicos" porque, à luz da Psicologia, é nessa fase que a criança age como verdadeira feiticeira. Sua onipotente visão do mundo a leva a crer que suas ações e pensamentos têm poder sobre objetos e acontecimentos, modificando a realidade.

Lembra a autora que os métodos usados pelos pais para ajudar a criança devem levar em conta dois fatores: 1) grau de desenvolvimento de cada uma, em determinado estágio; 2) sua capacidade mental, pois as ansiedades, fantasias, auto-controle etc. variam de uma idade a outra, apresentando características pessoais.

Alerta para um fato com frequência esquecido ou ignorado: não há respostas curtas para os "enigmas" propostos pelas crianças, sobretudo nos anos pré-escolares. A reação correta dos pais, nos momentos difíceis, não depende da boa vontade e do conhecimento teórico. O principal é a compreensão, especialmente o grau de intuição, no relacionamento íntimo entre pais e filhos.

O livro compreende nove capítulos: introdução; bruxas, bicho-papões, tigres e outros monstros; os primeiros meses (da sonolência

e da cautela, a civilização e seus sabores); no país do faz-de-conta; educação para a realidade; uma mudança no centro do universo; educação para o amor; educação da consciência; o futuro imprevisível. Não inclui bibliografia.

Uma das mais prestigiadas psicoterapeutas da atualidade, a autora é também professora nas universida-

des norte-americanas de Wayne State, Tulane e Michigan.

Como simplicidade e clareza, *anos mágicos* reúnem a fundamentação teórica e a vivência do atendimento clínico que há longos anos vem a psicoterapeuta dispensando a crianças pequenas e a seus pais.

Ernestina Amélia Vieira

INDICE

- Ajustamento (137):173; (139):360; (140):509, 540
- ALBUQUERQUE, Francisco F. L. de (138):218
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (139):376
- Alfabetização (137):54
- Alimentação escolar (140):516
- Alimento (140):516
- ALMEIDA, Maria Angela Vinagre de. *Instrução programada; teoria e prática.* (138):315
- Aluno (139):376
- Análise de custo-benefício (137): 11
- ANDADE, Carlos Drummond de (140):593
- ANTIPOFF, Helena (139):417
- ANTIPOFF, Otilia Braga (139): 381
- Aprendizagem (140):514
- ARRUDA, Bertoldo Kruse Grande de (140):516
- Assistência à infância (140):586
- Auxiliar Audio-visual (138):197, 260
- Avaliação (139):367, 383, 419
- BAGDIKIAN, Ben H. *Sociologia da comunicação: máquina de formar* (138):316
- BIANCHI, Ana Maria F. (137):40
- Bibliografia (138):243; (139):447; (140):525
- BRUCH, Catherine B. (139):325
- CAMPOS, Francisco (137):118
- Características psicológicas (139): 359, 368, 402, 417
- Carência alimentar (140):518
- CASTRO, Cláudio Moura (137): 23
- CENESP. *Estudos básicos para enriquecimento das propostas curriculares para superdotados.* (139): 455
- CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL — CENESP (139): 393, 455; (140):596
- Centro inter-escolar (137):98
- Centro de Treinamento (139):407
- Classificação ocupacional (137):40
- Colônia de férias (138): 386, 423
- Comportamento (140):540
- Comportamento do professor (139):376
- Comunicação (138):316; (140): 494, 530
- Congresso (139):393
- CONSELHO CENTRAL DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DA INGLATERRA (140):556
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (137):89; (140):578
- Criatividade (139):376
- CRUICKSHANK, William Mellon. *A educação da criança e do jovem excepcional.* (139):454

- Currículo (139):445; (140):506
 Curso de curta duração (137):79
 Custo da educação (137):14
 Demanda da educação (137):17, 31
 Desenvolvimento da criança (140):
 494, 542, 556
 Desenvolvimento da linguagem
 (140):494
 Desenvolvimento da personalidade
 (140):542, 556
 Diagnóstico (139):341, 359, 367,
 381, 402, 417, 429, 453
 DIERBERGER, Aurea (139):341
 Dificuldade da aprendizagem
 (140):514
 Direito autoral (138):294
 Economia da educação (137):7
 Educação de adultos (138):281
 Educação artística (140):593
 Educação comparada (137):113,276
 Educação compensatória (140):
 595
 Educação especial (139):325, 341,
 351, 359, 376, 381, 393, 399, 402,
 417, 429, 447, 450, 453-455;
 (140):596
 Educação pré-escolar (140):471,
 481, 506, 525, 530, 534, 540, 556,
 578, 586, 595-598
 Ensino individualizado (137):175,
 317
 Ensino profissionalizante (137):89
 Ensino programado (138): 211,
 315, 316
 Ensino de 2.º grau (137):69, 89
 Ensino Superior (137): 62, 79, 118
 Escola experimental (139):411
 Escola maternal (140):534
 Escrita (137):62
 Estrutura administrativa (138):227
 FAURE, Pierre, S. J. (140):534
 FERREIRA, Pedro de Figueiredo
 (140):530
 Filosofia da educação (137):69;
 (139):351, 424
 Formação de professores (137):114;
 (140):578
 FRAIBERG, Selma H. Os anos
 mágicos (140):598
 França (138):113
 FRIDMAN, Ruth (140):494
 Genética (137):54
 GOOLSBY, Thomas M. (139):325
 GOMES, Nádia Franco da Cunha
 (137):69
 Hereditariedade (140):562
 História da educação (137):118;
 (140):535
 Humanismo (139):351
 Indústria (137):46
 INSTITUTO NACIONAL DE
 ESTUDOS E PESQUISAS EDU-
 CACIONAIS (138):227
 Intercomplementaridade (137):98
 JACKSON, David M. (139):402
 JANICOT, Almé (138):197
 JOHNSON, George Orville (139):
 454
 LANGONI, Carlos Geraldo (137):7
 Legislação (137):89, 294; (140):
 578
 Leitura (137):62
 Linguagem (140):494
 Livro didático (138):218
 LOPES, Maria Laura Mousinho
 Leite (137):113
 Magistério (140):578
 MAIA, Nelly Aleotti (138):211
 Mão-de-obra (137):26, 31, 40
 Máquina de ensinar (138):316
 MARQUES, Juracy C. *A aula
 como processo: programa de
 auto-ensino.* (138): 317
 MARTINSON, Ruth A. (139):429
 Matemática (137):113
 Meio rural (139):383, 417
 Método audio-visual (138):260
 Método de ensino (137):65, 260;
 (140): 535
 Modelo didático (137):79, 175
 MOTA, Coriolano Caldas Silveira
 da (140):506

- Necessidade de mão-de-obra (137):
26, 40
- NOVAES, Dulce Jucá (137):54
- NOVAES, Maria Helena (139):
359; (140):453
- . *Adaptação escolar; diagnóstico e orientação.* (137):173
- Nutrição (140):516
- Objetivo de ensino (137):69
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e
(138):183
- . *Tecnologia educacional; teorias da instrução.* (138):313
- Orientação (139): 364, 369
- PALLARÉS, Manuel (140):540
- PASTORE, José (137):40
- PATTO, Maria Helena Sousa. *Priorização cultural e educação pré-primária* (140):595
- Pesquisa ocupacional (137):44
- PINTO, Vilma Vieira (138):314,
316, 317
- Planejamento da Educação (137):
23
- Projeto piloto (139):407
- Psicologia (137):54
- Psicologia do comportamento
(140):556
- Psicologia da criança (140):494,
530, 540, 545, 556, 597, 598
- Psicologia do desenvolvimento
(137):54
- QUEIROZ, Aidyl Macedo de
(139):367; (140):481
- Radiodifusão educativa (138):276
- RAMOS, Juan Perez. (139):367;
(140):481
- Recursos humanos (137):23, 40
- Reforma do ensino (137):118
- Reino Unido (138):276
- REIS, Taunay Drumond Coelho.
Teleducação - Brasil 1958/1970; organização e planejamento
(138):314
- Relação professor-aluno (139):376
- Resolução de problema (139):330
- ROCHA, Ana Bernardes da Silveira
(140):471
- ROSAS, Paulo (137):173
- ROSENBERG, Rachel L. *Psicologia dos superdotados; identificação, aconselhamento, orientação.*
(139):341
- ROWLANDS, Peter. *Gifted children and heir problems.* (1939):
450
- SALDANHA, Louremi Ercolani.
Ensino individualizado: modelo de organização do ensino com vistas a individualização. (137):
175
- SANTOS, Denise Grein dos (140):
506
- SANTOS FILHO, José Camilo dos
(137):79
- Seminário (139):399
- SISK, Dorothy (139):351
- Superdotado (139):325, 341, 351,
359, 367, 376, 381, 393, 399, 402,
417, 429, 447, 450, 453-455
- Taxa de retorno em educação
(137):11
- Tecnologia educacional (138):183,
197, 211, 243, 260, 276, 313, 317
- Tecnologia dos meios de comunicação
(138):316
- Televisão em circuito fechado
(138):285
- Televisão educativa (138):276, 314
- Teste (137):172
- TORRANCE, E. Paul (139):325
- Treinamento industrial (137):48
- Universidade aberta (138):284
- VIANA, Heraldo Marelim. *Testes em educação* (137):172
- VIEIRA, Ernestina Amália (138):
315; (139):454-456
- VIEIRA, Generice Albertina (137):
175, 176, 318
- WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade* (140):597
- Zona rural (139): 383, 417

RESUMOS

ROCHA, Ana Bernardes da Silveira. Educação pré-escolar e universalização de ensino de 1.º grau. R. bras. Est. pedag. 61 (140): 471-480, out./dez. 1976.

Medidas especiais estão sendo tomadas em relação à educação pré-escolar, no sentido de evitar o baixo rendimento observado no ensino de 1.º grau e ao mesmo tempo elevar o nível de aprendizagem formal.

L.M.S.M.

ROCHA, Ana Bernardes da Silveira. Educação pré-escolar e universalização de ensino de 1.º grau. R. bras. Est. pedag. 61 (140): 471-480, out./dez. 1976.

Special measures are taken related to pre-school education, in order to avoid low achievement noted in primary education and at the same time to enhance the level of formal learning

M.H.R.

ROCHA, Ana Bernardes da Silveira. Educação pré-escolar e universalização de ensino de 1.º grau. R. bras. Est. pedag. 61 (140): 471-480, out./dez. 1976.

Des mesures spéciales sont en cours quant à l'éducation pré-scolaire pour éviter le faible rendement observé dans l'enseignement primaire et simultanément pour élever l'apprentissage formel.

R.H.T.

QUEIROZ, Aidyl M. de & RAMOS, Juan Pérez. Ação preventiva na educação pré-escolar. R. bras. Est. pedag. 61 (140): 481-493, out./dez. 1976.

Evidencia a necessidade de elaboração e adaptação de técnicas psicológicas para avaliar o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e a organização de currículos/s integrais para educação pré-escolar no sentido de proporcionar um normal desenvolvimento da criança, com valor preditivo para as demais fases.

L.M.S.M.

QUEIROZ, Aidyl M. de & RAMOS, Juan Pérez. Ação preventiva na educação pré-escolar. R. bras. Est. pedag. 61 (140):481-493, out./dez. 1976.

Underlines the need for psychological techniques to be elaborated and adapted in order to evaluate the development of pre-school child as well as the need of integral curriculum for pre-school education in order to promote the normal child development, with predictable value for subsequent phases.

M.H.R.

QUEIROZ, Aidyl M. de & RAMOS, Juan Pérez. Ação preventiva na educação pré-escolar. R. bras. Est. pedag. 61 (140): 481-493, out./dez. 1976.

Mise en évidence du besoin d'élaborer et d'adapter des techniques psychologiques destinées à évaluer le développement de l'enfant d'âge pré-scolaire et l'organisation d'un programme d'études complet pour l'éducation pré-scolaire afin de promouvoir un développement de l'enfant, valable pour prédire les phases suivantes.

R.H.T.

FRIDMAN, Ruth. Comunicação afetivo-sonora e o desenvolvimento da linguagem. *R. bras. Est. pedag.* 61 (140): 494-505, out./dez. 1976.

Pesquisa o papel das expressões sonoro-rítmicas e da comunicação afetivo-sonora entre os pais e o lactente para o desenvolvimento da linguagem articulada e da música.

L.M.S.M.

FRIDMAN, Ruth. Comunicação afetivo-sonora e o desenvolvimento da linguagem. *R. bras. Est. pedag.* 61 (140): 494-505, out./dez. 1976.

Investigates the role of sound-rhythmic expressions and affective-sonorous communication between parents and infant for musical and articulate language development.

M.H.R.

FRIDMAN, Ruth. Comunicação afetivo-sonora e o desenvolvimento da linguagem. *R. bras. Est. pedag.* 61 (140): 494-505, out./dez. 1976.

Analyse du rôle des expressions sonores-rythmiques et de la communication affective-sonore des parents avec l'enfant du premier âge pour le développement du langage articulé et de la musique.

R.H.T.

MOTA, Coriolano Caldas Silveira da & SANTOS, Denise Grein dos. Currículo pré-escolar uma tentativa de abordagem. *R. bras. Est. pedag.* 61 (140): 506-515, out./dez. 1976.

Proposição do currículo como recurso instrumental para orientar e desenvolver a criança em idade pré-escolar considerando suas características individuais, características psicológicas e sociais.

L.M.S.M.

MOTA, Coriolano Caldas Silveira da & SANTOS, Denise Grein dos. Currículo pré-escolar uma tentativa de abordagem. *R. bras. Est. pedag.* 61 (140): 506-515, out./dez. 1976.

The curriculum is proposed as instrumental resource in the guidance and development of **pre-school child**, taking into account its **individual characteristics, psychological characteristics and social characteristics**.

M.H.R.

MOTA, Coriolano Caldas Silveira da & SANTOS, Denise Grein dos. Currículo pré-escolar uma tentativa de abordagem. *R. bras. Est. pedag.* 61 (140): 506-515, out./dez. 1976

Le programme d'études est proposé en tant que ressource instrumentale pour orienter et développer l'**enfant d'âge pré-scolaire**, tout en considérant ses **caractéristique/s individuelle/s ses caractéristique/s psychologique/s et sociales**.

R.H.T.

ARRUDA, Bertoldo Kruse Grande de. O INAN em face do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição. *R. bras. Est. pedag.* 61 (140): 516-521, out./dez. 1976.

Programas de suplementação de alimento são criados como contribuintes ao desenvolvimento econômico, social e educacional, visando a adequação da nutrição às peculiaridades locais, com atendimento à criança em idade pré-escolar e outras que provém de camadas de baixa renda.

L.M.S.M.

ARRUDA, Bertoldo Kruse Grande de. O INAN em face do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição. *R. bras. Est. pedag.* 61 (140): 516-521, out./dez. 1976.

Programs of food supplement are created as a contribution to the economic, social and educational development, aiming at adequacy of nutrition to local peculiarities, by attending to pre-school child together with those belonging to low-rent families.

M.H.R.

ARRUDA, Bertoldo Kruse Grande de. O INAN em face do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição. *R. bras. Est. pedag.* 61 (140): 516-521, out./dez. 1976.

Des programmes pour suppléer le régime alimentaire sont organisés comme contribution au développement économique, social et éducationnel ayant en vue l'adéquation de la nutrition aux caractéristiques locales, en égard à l'enfant d'âge pré-scolaire et à ceux appartenant aux familles de bas salaires.

R.H.T.

Composto e impresso no Centro
de Serviços Gráficos do IBGE,
em Lucas, Rio de Janeiro, RJ.

SUMÁRIO

ESTUDOS E DEBATES

Ana Bernardes da
Silveira Rocha

Aidyl M. de Queiroz
Juan Pérez Ramos

Ruth Fridman

Coriolano Caldas
Silveira da Mota
Denise Grein dos Santos

Bertoldo Kruse
Grande de Arruda

Educação pré-escolar
e universalização
do ensino de 1.º grau

Ação preventiva
na educação pré-escolar

Comunicação afetivo-sonora
e o desenvolvimento
da linguagem

Currículo pré-escolar
uma tentativa de abordagem

O INAN em face
do Programa Nacional
de Alimentação e Nutrição

DOCUMENTAÇÃO

Pedro de Figueiredo
Ferreira

Pierre Faure, S. J.

Manuel Pallarés

Conselho Central de
Orientação Educacional
da Inglaterra

Bibliografia sobre
educação pré-escolar

A comunicação na criança

Evolução pedagógica
da escola maternal

Conduta social
e adaptação
na idade pré-escolar

A criança: seu crescimento
e evolução

Habilitação a nível de 2.º grau
para o magistério
do pré-escolar — Relatório

Assistência médica,
a novidade de 76
no pré-escolar

Carlos Drummond de
Andrade

A educação do ser poético

