

Técnicas Empregadas na Análise de Itens

ALEXANDRE DO ESPÍRITO SANTO

Doutor (Ph.D.) em Filosofia

RESUMO

O objetivo último da análise de itens pode ser a obtenção de testes que meçam fidedignamente a aprendizagem de conteúdos de uma disciplina. Para isso, requer-se que os itens de um teste tenham poder discriminatório, separando

os bons alunos dos alunos fracos. O item ideal é, portanto, aquele em que os bons alunos acertam e os alunos fracos erram. Testes compostos de itens com tal característica coram de êxito o trabalho didático do professor. Este estudo procura demonstrar a aplicação de algumas técnicas

de análise de itens, principalmente quanto aos índices de dificuldade e de discriminação. Foi realizada a análise de um teste real em toda a extensão necessária, de forma a expor e ensinar a aplicação das técnicas.

ABSTRACT

The ultimate goal of item analysis can be the provision of tests which are capable of measuring the results of learning. The items of such a test must be adequate to discriminate good from weak students. Thus, the ideal item is

that one which good students get right and weak students get wrong. Tests with such items make the teacher's work successful. This study aims at demonstrating the use of some techniques for item analysis, mainly

concerning difficulty and discrimination indexes. An analysis of an item of an actual test was carried out in order to give a practical demonstration of the use of some item analysis techniques.

SUMÁRIO: INTRODUÇÃO: — INDICAÇÕES À LITERATURA. — ORDENAÇÃO E OBSERVAÇÃO DOS ESCORES. — ÍNDICE DE DIFICULDADE. — ÍNDICE DE DISCRIMINAÇÃO. — 1 — Correção ponto-bisserial. — 2 — Discriminação inversa. — 3 — Correlação bisserial (r_{bis}). — CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES. — BIBLIOGRAFIA.

INTRODUÇÃO

As técnicas empregadas na análise de itens parecem ser do domínio exclusivo de um clube fechado de professores especialistas, que as aplicam frequentemente para fins de pesquisa. O uso de tais técnicas pode e deve ser feito por todos os professores que desejam refinar os seus testes de forma a lhes dar validade como instrumento de medida e verificação da aprendizagem. Este trabalho tem por objetivo identificar e demonstrar o emprego de algumas técnicas de análise de itens, a fim de verificar a pertinência de um item no contexto de um teste.

A análise de um item pode ser interpretada como a obtenção das respostas de um grupo de alunos a um item de um teste objetivo e a subsequente observação de quantos alunos responderam a

cada uma das várias opções do item. A finalidade é identificar quais os itens são úteis aos propósitos do teste. O que se quer de um teste é que ele meça a aprendizagem de certo conteúdo de uma disciplina transmitido ao aluno. Para que o teste meça é preciso que o item também meça, ou seja que o item também tenha validade. Por conseguinte, a validade de um teste depende da validade de cada um dos seus itens.

Essencialmente, a aplicação das técnicas para análise de itens visa determinar quão bem o teste mediu a aprendizagem. Daí, a necessidade de submeter um item de um teste às seguintes análises:

- a) o grau de dificuldade do item, através do índice de dificuldade;
- b) o poder discriminador do item, através do índice de discriminação.

O tipo de teste que melhor se adequa à análise de itens é o objetivo, em que a cada item se dá mais de duas opções, sendo apenas uma a opção correta. Entretanto, os índices de dificuldade e de discriminação podem ser aplicados a outros tipos de testes, quando eles contêm mais de um item. Para fins práticos, considerarei neste trabalho um exemplo de teste objetivo do primeiro tipo.

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

A análise de itens constitui um capítulo obrigatório em todos os textos que tratam da mensuração educacional. Todavia, na maioria desses textos, o assunto recebe apenas um tratamento generalista, em que grande parte das técnicas não é apresentada satisfatoriamente, ou apenas uma é tratada com mais ênfase,

caso em que as mútuas complementações das técnicas passam despercebidas.

Entre os textos mais conhecidos em português e espanhol, que podem ser usados como iniciação às técnicas de análise de itens, são notáveis os trabalhos de Vianna⁽¹⁵⁾ de Gronlund⁽⁶⁾ e de Noll⁽¹²⁾. Destes, o de Vianna, a despeito da simplificação, é o mais completo. Ao leitor desejoso em aprofundar-se na *raison d'être* da análise de itens e de testes educacionais em geral, recomenda-se o estudo de Anastasi⁽¹⁾, de DuBois⁽²⁾ e de Stanley⁽¹⁴⁾. Nestes são identificados os principais eventos e instrumentais que sedimentaram as bases científicas desse importante ramo da Psicologia Educacional, que é a mensuração da aprendizagem.

Os trabalhos de Lord⁽⁸⁾ e de Mehrens e Lehmann⁽¹⁰⁾ são mais didáticos e talvez de maior valia ao professor interessado apenas em conhecer e aplicar as técnicas de mensuração educacional. O primeiro requer do professor maior conhecimento de estatística que o segundo, mas ambos se complementam no ensino das técnicas. Para o manuseio da estatística aplicada à análise de itens, o melhor texto é ainda o de Guilford⁽⁵⁾, pioneiro na introdução de muitas das técnicas correntes.

É na literatura periódica que o leitor irá encontrar o emprego, os problemas e as discussões correntes relativos à análise de itens. Embora com diferentes propósitos editoriais, o *Education Index*⁽³⁾, o *Mental Measurement Yearbook*⁽¹¹⁾ e a *Encyclopedia of Educational Research*⁽⁴⁾ podem ser considerados os guias à literatura de maior relevância ao analista de itens. Entre os periódicos propriamente ditos em que freqüentemente se encontram artigos sobre o assunto, destacam-se a *Psychometrika*⁽¹³⁾, *Journal of Educational Measurement*⁽¹⁾ e o *Review of Educational Research*.

ORDENAÇÃO E OBSERVAÇÃO DOS ESCORES

O seguinte é um item de um teste objetivo de 10 itens aplicados a um grupo de 20 alunos de "Métodos Quantitativos Aplicados à Educação" do Curso de Metodologia do Ensino Superior, dado em nível de especialização:

"Que conceito estatístico está claramente ilustrado nos seguintes fatos: (a) o QI médio dos alunos da quarta série do Colégio de Aplicação de

Londrina é 105; (b) a média correspondente dos alunos da quarta série do Colégio Marista de Londrina é 115".

- (a) Correlação
- (b) Amostra aleatória
- (c) Variância
- (d) Erro de amostra
- (e) Curva normal

O primeiro passo na análise de um item pode ser a armação de uma distribuição de freqüência, em que as diversas opções de resposta ao item, inclusive as omissões, sejam apresentadas em colunas correspondentes às notas globais obtidas pelos alunos naquele teste. A tabela 1 exemplifica uma distribuição de freqüência, usando o item a ser analisado.

Tendo definida qual a opção correta, neste caso a opção (d), procede-se a simples observação dos escores já distribuídos. Por exemplo, observa-se que a opção (b) atraiu o mesmo número de alunos que a opção correta (d), enquanto que a opção (e) não atraiu aluno algum. Observa-se também que todos responderam ao item, isto é, não houve omissões. As opções (a) e (c) atraíram apenas os alunos que obtiveram nota global inferior a 5.

Ainda nesse nível de análise, observa-se que os alunos que fizeram 7 ou mais pontos no teste escolheram a opção correta, e por corolário, aqueles que fizeram menos de 7 pontos não escolheram a opção correta.

Se o professor interrompesse o trabalho nesse ponto, ele não teria realmente feito uma análise do item escolhido. Ter-se-ia limitado à parte descritiva dos resultados. A análise de itens exige que o professor identifique o grau de dificuldade relativa, ou qual proporção da turma selecionou a opção correta, e que proporções escolheram outras opções. Encontra-se tais proporções através da aplicação do índice de dificuldade.

ÍNDICE DE DIFICULDADE

O item ideal é aquele que metade da classe acerta e metade da classe erra. Em nosso exemplo, seis (6) alunos selecionaram a opção correta (d). Portanto, o índice de dificuldade desse item é 6/20, ou 0,30. Esse nível de dificuldade é considerado muito alto. Um item com tal nível de dificuldade tem pouco valor classificatório dos alunos. O item ideal tem um nível médio de dificuldade. Para muitos especialistas, o nível médio está entre 0,40-0,60.

Tabela 1 - Número de alunos que respondeu cada opção, e seus escores totais.

Opções	a	b	c	d	e	omissões
Total(x)						
10				*		
9				**		
8		*		**		
7		*		*		
6		*				
5		**				
4		*	*			
3	*		**			
2	**		*			
1	*					
0						
	4	6	4	6	0	0

O índice de dificuldade de um item é, portanto, a proporção (P_i) de alunos da turma que escolheu a opção correta de um determinado item:

$$p_i = \frac{\text{n. de alunos que escolheu a opção certa}}{N}$$

A tabela 2 dá alguns subsídios para a interpretação do grau de dificuldade de um item.

A análise do nível de dificuldade estaria incompleta se não considerássemos também as proporções de alunos que escolheram as opções erradas. Esta complementação da análise é útil na determinação das opções que não contribuem para se distinguir quem realmente sabe dos que sabem apenas um pouco. Este raciocínio se enquadra no seguinte truismo: geralmente a opção correta atrai alunos com escores altos e os alunos de escores baixos escolhem as opções erradas.

Do nosso exemplo obtivemos as seguintes proporções correspondentes às opções a, b, c, e.

a: $4/20 = 0,20$ (boa)

b: $6/20 = 0,30$ (muito atraente)

c: $4/20 = 0,20$ (boa)

e: $0/20 = 0$ (sem qualquer atração)

A tabela 3 oferece subsídios para a interpretação das proporções de respostas incorretas. Se descobrimos que uma opção não atraiu um só aluno, devemos mudá-la. Se uma opção incorreta atrai muitos, inclusive alguns dos melhores alunos, devemos perguntar-nos se a tal opção também não estaria correta, principalmente, se o teste for de uma disciplina das áreas das ciências menos exatas.

Essas interpretações e outras sugeridas pela análise dos graus de dificuldade pressupõem que o professor tenha tomado o cuidado de mesclar itens difíceis com itens fáceis num mesmo teste, de forma a oferecer um certo desafio aos melhores alunos e ao mesmo tempo permitir que os alunos mais fracos demonstrem o que conseguiram aprender.

A proporção, como uma medida de dificuldade de um item, tem dois pontos fracos: (a) quanto maior o P tanto mais fácil o item; e (b) P não é linearmente relacionado a uma escala de dificuldade com intervalos iguais. Um índice de dificuldade mais satisfatório e preferido por muitos especialistas é o Z, que transforma as proporções de cada opção em escores padrão de dificuldade. Consultando uma tabela de probabilidades cumulativas da curva normal encontra-se o Z correspondente a cada P, que nos dará o

Tabela 2 – Interpretação do grau de dificuldade de um item

P_i	Avaliação	Interpretação
0 – 0,39	Muito difícil	Pouca contribuição para a variância total
0,40 – 0,60	Bom	Grande contribuição para a variância total
0,61 – 1,00	Muito fácil	Pouca contribuição para a variância total

Tabela 3 – Interpretação de opções incorretas

Proporção Incorreta	Avaliação	Interpretação
0,50	Ideal	50% incorretas, distribuídas igualmente entre as opções incorretas
Acima de 0,50	Muito atraente	Torna o item muito difícil/pouca variância total
Abaixo de 0,50	Sem qualquer atração	Torna o item muito fácil/pouca variância total

nível de habilidade necessária para ter escolhido a opção correta. Em nosso exemplo, o $P = 0,30$ que nos dá um $Z = 0,6179$. Isto significa que o aluno do exemplo tem que estar entre os 38% melhores da classe para acertar o item analisado.

ÍNDICES DE DISCRIMINAÇÃO

1. Correlação Ponto-Biserial (r_{pbis})

O índice de discriminação responde à pergunta: quem escolhe a opção correta e quem não a escolhe? Se 50% dos que escolheram a opção correta é constituído de alunos da metade inferior da classe, há algo errado com o item. Daí a importância do índice de discriminação na

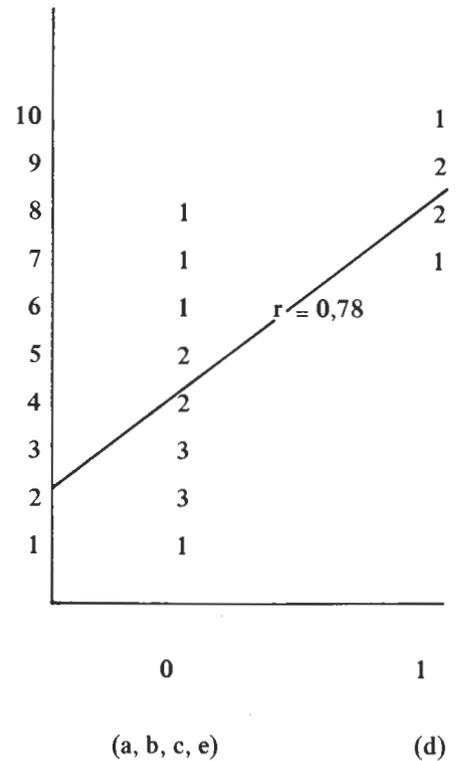
análise de itens. Queremos saber se os alunos que escolheram a opção correta são geralmente os melhores. Sabemos isso aplicando a correlação de Pearson, embora muitos especialistas prefiram a correlação biserial (r_{bis}) ou a correlação ponto-biserial (r_{pbis}). Como o resultado desses três tipos de correlação é aproximadamente o mesmo, recomendamos a última, por ser de mais fácil computação.

O cálculo de qualquer dessas correlações se baseia num quadro em que se dá o total de escores obtido por cada aluno e se designa 1 para a opção escolhida e 0 para as demais opções, sendo $X =$ escores e $Y =$ opções, como demonstra a tabela 4.

Tabela 4 – Escores de cada aluno (X) e opções (Y)

Total de Escores (X)	OPÇÕES (Y)					
	a	b	c	* d	e	Omissões
10	0	0	0	1	0	0
9	0	0	0	1	0	0
9	0	0	0	1	0	0
8	0	0	0	1	0	0
8	0	0	0	1	0	0
8	0	1	0	0	0	0
7	0	0	0	1	0	0
7	0	1	0	0	0	0
6	0	1	0	0	0	0
5	0	1	0	0	0	0
5	0	1	0	0	0	0
4	0	0	1	0	0	0
4	0	1	0	0	0	0
3	0	0	1	0	0	0
3	0	0	1	0	0	0
3	1	0	0	0	0	0
2	0	0	1	0	0	0
2	1	0	0	0	0	0
2	1	0	0	0	0	0
1	1	0	0	0	0	0
106	4	6	4	6	0	0

Figura 1 - Correlação entre os grupos de alunos que acertaram e que erraram o item



Observamos mais uma vez que 6 alunos escolheram a opção certa (d) e que 14 escolheram outras opções. Essencialmente, temos dois grupos: (a) os alunos que escolheram a opção (d) têm escores altos, e (b) aqueles que escolheram outras opções têm escores mais baixos. A figura 1 demonstra esta asserção. Colocando-se uma linha reta entre os pontos médios dos dois grupos fica evidenciada uma correlação positiva.

Como interpretar a $r_{pbis.} = 0,78$? Sabemos que a correlação é boa, por que discrimina: os alunos que tiraram as

maiores notas escolheram a opção correta, e os alunos com notas mais baixas escolheram as opções erradas. Entretanto, qual é a magnitude ideal do coeficiente de correlação? Alguns editores de testes padronizados recomendam que a $r_{pbis.}$ deve ser $\geq 0,30$, outros não aceitam correlações $\leq 0,35$. Todavia, o professor pode estabelecer seu próprio critério para a $r_{pbis.}$, contanto que a correlação seja uma indicação de quanto um determinado item contribui para a variância do total de escores. Em outras palavras, se obtivermos o quadrado do coeficiente teremos a porcentagem de

variâncias no total de escores, que é devida a respostas ao item estudado. Se a porcentagem de variância entre o item e o total de escores for menor que 12%, o item deve ser excluído, pois não estaria discriminando suficientemente.

O que aconteceria se obtivéssemos uma correlação negativa? Os dois grupos do gráfico 1 apareceriam mais ou menos invertidos. Os alunos que tivessem escolhido a opção certa seriam aqueles que tinham obtido as piores notas, e vice-versa. Seguramente, haveria um erro grosseiro no item.

Aplicando a computação da correlação ponto-bisserial para a análise do nosso item, obteremos o coeficiente 0,78:

$$d: r_{pbis.} = \frac{M_d - M_x}{S_x} \sqrt{\frac{P_d}{1 - P_d}}$$

$$= \frac{8,5 - 5,3}{2,7} \sqrt{\frac{0,30}{1 - 0,30}} = + 0,78$$

$$P_d = 6/20 = 0,30 \text{ (proporção dos que escolheram a opção (d))}$$

$$M_d = \frac{10 + 9 + 9 + 8 + 8 + 7}{6} = 8,5 \text{ (média dos 6 que escolheram a opção (d))}$$

$$M_x = 106/20 = 5,3 \text{ (média dos 20 escores)}$$

$$S_x = \sqrt{\frac{710}{20} - \left(\frac{106}{20}\right)^2} = 2,7 \text{ (desvio padrão dos 20 escores)}$$

Qual seria a correlação entre o total de escores e um item que todos acertassem? Evidentemente seria 0. A linha reta no gráfico 1 seria horizontal, bem no centro, e teria inclinação zero.

2. Discriminação inversa

A análise de itens não estará completa sem se procurar saber quais são as correlações das demais opções, que chamamos aqui de "discriminação inversa". A interpretação das magnitudes dos coeficientes é feita também inversamente. Costuma-se considerar 0,30 como um bom coeficiente de correlação para opções erradas. Entretanto, sempre que o coeficiente de correlação for negativo é bom, pois indica que os alunos fracos tendem a escolher as opções incorretas.

A tabela 5 nos dá as correlações das opções incorretas (a, b, c, e) com os totais de escores, assim como suas respectivas interpretações. Vemos ainda que na "discriminação inversa" a boa correlação é aquela que está abaixo de zero.

3. Correlação Bisserial (r_{bis})

A correlação bisserial nos dá exatamente a mesma informação da correlação ponto-bisserial. Entretanto, os editores de testes padronizados usam 0,40 como o coeficiente mínimo no julgamento da bisserial. Eles exigem que a r_{bis} seja maior que a r_{pbis} , por que a r_{bis} sempre excede a r_{pbis} .

Em essência, a r_{bis} tenta estimar qual seria a correlação se se levasse em conta um conhecimento parcial, isto é, entre 0 e 1. A explicação é que, quando se dá zero para a resposta errada e 1 para a resposta certa, está-se simplificando o mundo real, porquanto não se pode dizer que os que escolheram uma das opções erradas tinham absoluto desconhecimento, ou não tinham informação alguma. Todos temos conhecimentos parciais sobre muitas coisas que não conhecemos exatamente. Porém, os testes de múltipla escolha raramente têm lugar para conhecimentos parciais: ou se acerta ou se erra um item. Isto, realmente é uma simplificação indevida da realidade.

A correlação bisserial pressupõe a existência de uma distribuição normal de conhecimentos sobre um item, que é artificialmente dicotomizado em 0 e 1. Usando a bisserial, aumentamos a variabilidade dos escores para o item, e quando aumentamos a variabilidade da variável de uma correlação, geralmente aumentamos a variabilidade entre a variá-

Tabela 5 - Correlação entre as opções incorretas e totais de escores: r_{pbis} .

a:	$\frac{8/4 - 5.3}{2.7} \sqrt{\frac{0,20}{1 - 0,20}}$	=	- 0,61	(boa)
b:	$\frac{35/6 - 5.3}{2.7} \sqrt{\frac{0,30}{1 - 0,30}}$	=	+ 0,12	(má)
c:	$\frac{12/4 - 5.3}{2.7} \sqrt{\frac{0,20}{1 - 0,20}}$	=	- 0,43	(boa)
e:	$\frac{0 - 5.3}{2.7} \sqrt{\frac{0}{1 - 0}}$	=	0	(má)

vel e qualquer outra. Daí por que os coeficientes da correlação bisserial são maiores que os da ponto-bisserial.

A fórmula para a r_{bis} é basicamente a mesma da r_{pbis} .

$$r_{bis} = \frac{M_i - M_x}{S_x} \left(\frac{P_i}{Y_i} \right)$$

mas há um "Y" no denominador. O valor desse "Y" se encontra na **Mathematical Tables** (9). Na Tabela apropriada dessa obra de referência obtemos a proporção de pessoas que está na cauda superior da distribuição normal. Em nosso exemplo, a opção (d) tem um nível de dificuldade de 0,30 ou a proporção de alunos que acertou o item. Entramos na Tabela de "Y" com essa proporção. Ela nos dará a altura da distribuição normal associada com 0,30. Em nosso caso, o valor da tabela correspondente a 0,30 é 0,35.

Pode-se também aplicar a bisserial para se encontrar os coeficientes das opções incorretas, como fizemos com a r_{pbis} , tomando-se o cuidado de obter a média dos alunos que escolheram cada opção errada e de obter a proporção "Y" associada com a proporção (P). A tabela 6 nos permite comparar os coeficientes das correlações r_{pbis} e r_{bis} , usando as variáveis deste estudo.

Tem sido verificado que a correlação bisserial é mais estável que a ponto-bisserial, quando testamos vários grupos. Nessa circunstância, a correlação bisserial não mudará muito ao se alterar os grupos que estamos testando. Isso acontece por que, na mudança de grupos, muda a proporção de pessoas que respondeu a uma determinada opção. Como o valor de p na r_{pbis} entra duas vezes a variação é maior que na r_{bis} , em que o P de cada grupo entra apenas uma vez, a mudança do valor do P pode mudar radicalmente o coeficiente que se obtém em tais tipos de correlação.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O exposto exercício de análise de itens é quase tudo que um iniciante precisa saber sobre as técnicas empregadas. Outras correlações como o "coeficiente Phi" em que se estabelece um escore mínimo para "sucesso" ou "fracasso" e o "coeficiente tetracórico", análoga à correlação bisserial, em que se assume uma distribuição bivariada normal, são empregadas pelos especialistas.

Reportando-me ao item desta análise, sugiro as seguintes conclusões:

1. com relação à opção (b) que obtve uma correlação positiva, embo-

Tabela 6 - Comparação de coeficientes de r_{pbis} com r_{bis} , considerando o item analisado

OPÇÕES	PROPORÇÕES	r_{pbis}	r_{bis}
a	0,20	- 0,61	- 0,87
b	0,30	+ 0,12	+ 0,16
c	0,20	- 0,43	- 0,61
* d	0,30	+ 0,78	+ 1,00
e	0	0	0

ra incorreta, devemos substituí-la por outra com menor poder de distraimento, ou seja, por outra menos atraente;

2. com relação à opção (e) devemos substituí-la por outra com maior poder de distraimento, ou seja, por outra mais atraente;

3. as opções, tentativamente, teriam a seguinte redação:

(a) CORRELAÇÃO

(b) ERRO PADRÃO DA MÉDIA (menos atraente que "amostra aleatória")

(c) VARIÂNCIA

(d) ERRO DE AMOSTRA

(e) TIPOS DE AMOSTRA

(mais atraente que "curva normal").

O professor universitário pode melhorar os seus testes com a prática de análise de seus itens. Este exercício demonstra que não é necessário profundo conhecimento de métodos quantitativos aplicados à educação para executá-la. Não convém a ele improvisar um novo teste todas as vezes que desejar medir o

rendimento dos seus alunos, anos após anos, ensinando mais ou menos o mesmo conteúdo. O professor precisa estar seguro, todas as vezes que aplicar um teste, de que o seu teste discrimina, ou seja, que os alunos que escolhem as opções erradas, 50% das vezes estão abaixo da média.

Através de análise de itens será possível ao professor determinar, com algum trabalho inicial, quais itens de seus exames realmente medem o que ele quer que seja medido.

BIBLIOGRAFIA

- 1 - ANASTASI, A. *Psychological Testing*, 3.ed. Toronto, Collier-Macmillan, 1968.
- 2 - DUBOIS, P.H. *A History of Psychological Testing*, Boston, Allyn e Bacon, 1970.
- 3 - *Education Index*. New York, H. W. Wilson, 1929.
- 4 - *Encyclopedia of Educational Research*. New York, The Macmillan Co., 1960.
- 5 - GUILFORD, J.P. *Fundamental Statistics in Psychology and Ed Education*. New York, McGraw-Hill Book Co., 1965.
- 6 - GRONLUND, N.E. *Mediciones y Evaluacion de la Enseñanza*. Mexico, Pax Mexico, s.d.
- 7 - *Journal of Educational Measurement*. East Leasing, National Council of Measurement Education, 1964.
- 8 - LORD, F. M. e NOVICK, M. R. *Statistical Theories of Mental Test Scores*. Addison, Wesley, 1968.
- 9 - *Mathematical Tables*. Chemical e Rubber Co., 1972.
- 10 - MEHRENS, W. A. e LEHMAN, I. J. *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. New York, Holt, Rinehart e Winston, 1973.
- 11 - *Mental Measurement Yearbook*. New Brunswick, N. J., 1933.
- 12 - NOLL, V. H. *Introdução às Medidas Educacionais*. São Paulo, Pioneira, 1965.
- 13 - *Psychometrika*. Chicago, University of Chicago, 1936.
- 14 - STANLEY, J. C. e HOPKINS, K. D. *Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1972.
- 15 - VIANNA, H. M. *Testes em Educação*. São Paulo, IBRASA, Fundação Carlos Chagas, 1973.



**A FELICIDADE MULTIPLICA-SE DIVIDINDO-SE.
MULTIPLIQUE A SUA FELICIDADE,
DIVIDINDO-A COM UMA CRIANÇA INFELIZ**

1979, ANO INTERNACIONAL DA CRIANÇA
ANO I DA CRIANÇA BRASILEIRA

