

U
99 083

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O mundo social da criança : natureza e cultura em ação / Alysson Massote Carvalho (org.). - São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 85-7396-062-0

1. Crianças - Aspectos sociais 2. Psicologia do desenvolvimento 3. Psicologia genética 4. Psicologia infantil 5. Psicologia social 6. Relações interpessoais em crianças I. Carvalho, Alysson Massote.

99-3953

CDD-305.231

Índices para catálogo sistemático:

1. Crianças : Desenvolvimento : Psicologia social
305.231

Editora

Anna Elisa de Villemor Amaral Güntert

Composição e Arte

Márcia Rodrigues Alves Pinto

Revisão

Ana Karina M. C. Paula

Capa

Sônia Magalhães

Alysson Massote Carvalho
(org.)

**O mundo social da criança:
Natureza e cultura em ação**

Casa do Psicólogo®

Alfabet - PROLESTE dec. 70
escolas públicas MOGI

Capítulo 8

Retomando uma velha questão: a relação herança - meio ambiente

Sérgio Antônio da Silva Leite

A questão da relação herança - meio ambiente é, sem dúvida, um dos temas que têm acompanhado o desenvolvimento do pensamento humano durante toda a História. Tem motivado polêmicas discussões e permeia as relações sociais em todos os níveis, de forma explícita (por exemplo, nas discussões acadêmicas) ou, na maioria das vezes, de forma implícita (por exemplo, nas práticas pedagógicas observadas nas escolas, nas relações cotidianas etc.).

Neste capítulo, optei por um texto de caráter quase informal, na primeira pessoa do singular, tentando descrever, numa perspectiva temporal, como e em que condições eu me deparei com a questão da relação herança - meio ambiente, durante a minha vida profissional. É minha intenção identificar as mudanças teóricas que foram ocorrendo durante esses encontros.

Neste sentido, não pretendo abordar o estado da arte com relação ao tema. O presente trabalho representa uma abordagem inicial.

Os anos 70: as primeiras experiências

A primeira vez que me defrontei efetivamente com a questão da relação herança - meio ambiente foi no início dos anos 70, quando coordenava o Projeto de Alfabetização da Zona Leste - PROLESTE (Leite, 1980). Até então, a minha relação com o tema havia ocorrido somente através de discussões acadêmicas, durante o curso de Psicologia da PUCC e o curso de pós-graduação no velho B-10 do Instituto de Psicologia da USP. Mas foi em 1973 que o problema efetivamente se colocou, quando decidimos, no PROLESTE, realizar uma pesquisa nas escolas públicas de Mogi das

Cruzes para identificar as causas que os educadores da rede atribuíam aos enormes índices de fracasso escolar observados nas primeiras séries¹.

A análise dos dados daquele trabalho inicial (o qual representou um marco na nossa concepção sobre o fracasso escolar) demonstrou que os professores identificaram quatro grandes categorias de determinantes, na seguinte ordem decrescente de frequência: QI baixo, subnutrição, imaturidade e problemas emocionais. Tais categorias envolviam mais de 90% das respostas coletadas.

Obviamente, o traço comum entre esses quatro conjuntos foi o fato de que todos referiam-se a fatores situados no aluno; raríssimas foram as respostas identificando a escola ou a política educacional como co-determinantes do fracasso. Entretanto, na época, dada a nossa limitada compreensão do fenômeno, tais categorias foram analisadas separadamente.

O aspecto mais interessante deste relato, no entanto, relaciona-se à interpretação desses dados. Neste sentido é inegável o papel importante do trabalho pioneiro de Patto (1973) em nosso meio, ao trazer para o ambiente acadêmico, em especial aos cursos de Psicologia e Educação, a crítica às concepções predeterministas em favor da concepção ambientalista. Baseando-se no trabalho de Hunt (1961), identificaram-se seis grandes crenças que se caracterizaram como eixos teóricos do pensamento predeterminista:

1) crença no caráter fixo da inteligência: a posição que um indivíduo ocupa numa distribuição grupal de resultados de QI permanece constante através de vários retestes;

2) crença no desenvolvimento predeterminado: o repertório de comportamentos de um indivíduo surge automaticamente, à medida que as estruturas anatômicas amadurecem;

3) crença no modelo de centro telefônico fixo e estático para explicar o funcionamento cerebral;

1. Na época, o Ciclo Básico não havia sido importado. A região de Mogi das Cruzes apresentava índices médios de 40% de repetência e 5% de evasão nas primeiras séries – um dos piores do Estado de São Paulo.

4) crença de que as experiências anteriores ao aparecimento da linguagem têm pouca relevância;

5) crença de que, nos anos iniciais, as experiências emocionais são mais importantes do que as cognitivas;

6) crença de que a aprendizagem é motivada por necessidades homeostáticas, por estimulação dolorosa ou por drives secundários.

Pode-se imaginar os efeitos dessas idéias na sociedade em geral, e na escola em particular, uma vez que foram (e talvez ainda sejam) dominantes durante todo este século. Ainda citando Patto (1973):

“Juntas, essas crenças levaram ao descrédito dos resultados positivos da estimulação cognitiva nos primeiros anos, desencorajaram a criação de uma rede de ensino pré-primário que visasse ao desenvolvimento intelectual, levaram a uma aceitação passiva daqueles casos em que as crianças não revelavam prontidão para aprender as matérias no início da escolarização primária, forneceram as bases para a subestimação da capacidade intelectual dos indivíduos pertencentes às classes sociais mais baixas, contribuíram para a racionalização do preconceito racial e desencadearam o uso exagerado da motivação extrínseca para a aprendizagem, ou seja, a utilização da recompensa e da punição externas, em detrimento das possibilidades oferecidas pela motivação intrínseca” (pg. 26).

Durante os anos 70, as críticas ao pensamento predeterminista, no entanto, ao enfatizar o papel do ambiente, forneceram as bases teóricas que fundamentaram as propostas de educação compensatória: se a criança não havia tido as oportunidades necessárias para o seu desenvolvimento adequado, as políticas educacionais deveriam prever programas para compensar tais déficits, nas diversas áreas. Em termos gerais, as teorias ambientalistas e as respectivas críticas ao predeterminismo foram os referenciais teóricos utilizados para explicar as respostas obtidas nas pesquisas da época, como a realizada no PROLESTE em 1973: os professores colocavam a culpa do fracasso na criança em função do amplo domínio teórico-pedagógico das idéias predeterministas.

Hoje, analisando aquele quadro dos anos 70, ficam claras as limitações não só dos professores da rede ao responsabilizarem o aluno pelo fracasso, mas também as nossas limitações, enquanto docentes e pesquisadores da

fatores pessoais do fracasso (aluno)

Pensamento predeterminista (a força do hered.)

Crenças associadas:

maturação

ponto sem plasticidade dinâmicos

universidade. Ainda não havíamos percebido que o fenômeno com que estávamos lidando era muito mais amplo do que o mero domínio da teoria predeterminista. Estávamos nos relacionando com toda uma visão de Homem e de Mundo, fundamental para a própria existência da sociedade capitalista, detérminando toda uma série de crenças sociais que incluíam uma clara concepção sobre a relação entre herança e meio ambiente. Neste sentido, podemos afirmar que, tanto as crenças predeterministas quanto as ambientalistas realçavam uma concepção inatista-maturacionista, em que o homem é fortemente marcado por uma determinação biológica e o desenvolvimento entendido a partir de um padrão apriorístico de normalidade. Assim, ambas as concepções colaboraram para o fortalecimento de crenças e práticas centradas em idéias populares como “quem é bom já nasce feito”.

Faltava-nos, obviamente, uma concepção histórica do nosso objeto de estudo e do seu processo de desenvolvimento. Tal avanço ocorreu nos anos 80/90, tomando-se ainda como marco, em nosso meio, o trabalho de Patto (1984; 1990). Da mesma forma, neste período, desenvolveu-se a consciência do papel social da Psicologia, enquanto ciência e profissão, na manutenção de crenças e práticas sociais, observadas nas escolas e nas diversas instituições sociais.

As idéias dos anos 80

A década de 80, além de possibilitar o aprofundamento de minhas relações profissionais com o sistema educacional, foi marcada pelo processo de redemocratização do país, o que me levou à militância política, expressa pela participação nas entidades de classe: Sindicato dos Psicólogos e Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, além do Conselho Federal de Psicologia. Tal fato foi importante uma vez que essas instituições, naquele momento, contituíram-se como espaços onde também discutiam-se, contínua e livremente, questões relacionadas com a Psicologia, enquanto ciência e profissão.

O ano de 1985 merece atenção especial devido à ampla campanha desenvolvida por várias instituições da sociedade civil visando ao retorno das disciplinas das Ciências Humanas – Sociologia, Filosofia e Psicologia – aos currículos das escolas públicas de segundo grau em São Paulo. O movimento criou condições para se discutir o papel do ensino de Psicologia no segundo grau, o que levou o Conselho Regional e o Sindicato a criarem

um espaço de discussão sobre a proposta concreta de conteúdos para serem desenvolvidos na área. Tal discussão envolveu o tema herança e meio ambiente, o qual foi abordado pelas visões biológica (Frota Pessoa, 1986) e etológica (Ades, 1986).

Embora esses autores, na época, tinham assumido, para efeito de análise, a distinção entre atos instintivos e atos aprendidos, ambos defendiam que “prontidão e experiência se combinam, em proporções variáveis, para gerar o comportamento concreto” (Ades, 1986, pg. 61). Assim, se de um lado, a velha dicotomia herança - meio ambiente se mantinha, por outro, reinterpretava-se o processo de integração dos fatores ambiental e genético. Ainda citando Ades, “a experiência passada é capaz de transformar...comportamentos que classificaríamos como sendo instintivos. Não cabe mais considerar o instinto como categoria de desempenho de rigidez quase absoluta, tomá-lo como essencialmente impenetrável pela aprendizagem. Encontramos, entre os modos possíveis de adaptação, uma gama de relações, desde padrões de resposta fortemente predeterminadas, pouco sensíveis às influências do ambiente...até estruturas essencialmente flexíveis que assimilem, até os pormenores, a informação ambiental” (pg. 61).

Neste sentido, o comportamento concreto passa a ser interpretado como a confluência de um programa genético pré-existente e dos efeitos da experiência, onde os próprios padrões instintivos podem ser passíveis de alteração pela experiência ambiental. O Homem, entre todas as espécies, consolida sua posição de “campeão da aprendizagem”, ou seja, o maior especialista em aprender, memorizar e manipular de forma complexa as representações do real; a linguagem é entendida como facilitadora da expansão de sua capacidade cognitiva, caracterizando-o com uma impressionante flexibilidade comportamental.

É interessante notar que tais interpretações foram fortemente marcadas por Konrad Lorenz, considerado o pai da Etologia. Embora esse autor tenha sido o precursor dessa nova interpretação da relação herança - meio ambiente, aceitava também a interpretação do modelo hidrodinâmico do instinto (ao qual se referia como padrões fixos de resposta): existe no organismo um processo constante de geração endógena de energia que se acumula, sendo que o ambiente pode alterar os mecanismos desencadeadores e diminuir conseqüentemente sua pressão, fruto do acúmulo dessa energia. Assim, “a ação combinada da energia acumulada

e estimulação ambiental pode empurrar a válvula inibidora e permitir que a água se escoe" (Lorenz, 1979). Para o autor, o grande perigo com relação ao instinto, e que o torna temível, é seu caráter espontâneo pois, segundo ele, o sistema nervoso não depende só do ambiente, podendo agir espontaneamente.

Tal interpretação tornou Lorenz alvo de muitas críticas (Iñesta, 1979; Johnson, 1979). Estas, embora reconheçam que o Homem está submetido às mesmas leis naturais, não aceitam que o mesmo seja considerado filogeneticamente igual aos demais vertebrados; seu desenvolvimento particular tornou-o capaz de transformar a natureza de forma ativa e planejada, através do trabalho, ou seja, o Homem foi capaz de criar cultura, a qual, por sua vez, interfere na sua programação filogenética.

O impacto dessas idéias é evidente. Se, de um lado, liberam o Homem do efeito predeterminista da programação genética, por outro, colocam-no numa posição de grande dependência da cultura. As instituições educacionais, em especial a família e a escola, passam a ter um papel fundamental no processo de transformação do indivíduo biológico, fruto de seu programa filogenético inicial, em Homem cultural, fruto de sua inserção numa determinada sociedade.

A passagem para os anos 90: a mudança do paradigma epistemológico

A segunda metade dos anos 80 e toda a atual década de 90 têm sido marcantes para todos os teóricos e profissionais da Psicologia que têm acompanhado a discussão das grandes questões da área bem como toda a ciência. Esses estudiosos, principalmente no mundo acadêmico, têm sido fortemente influenciados por teóricos que vêm propondo mudanças radicais nos paradigmas epistemológicos subjacentes à ciência contemporânea.

Balbi (1994) esclarece que a mudança epistemológica que ocorre caracteriza-se essencialmente por uma nova interpretação da relação entre observador e observado, ou seja, entre sujeito e objeto. Segundo o autor, a ciência clássica, fundada no empirismo, sustenta que é possível conhecer a realidade de forma objetiva, ou seja, o conhecimento científico possibilita uma réplica da realidade através da representação sensorial da mesma. Tal crença pressupõe uma ordem única na natureza, a qual é captada

(dependência da cultura e progr. filogenética)
 ↳ Depoimento

interpretação relação sujeito objeto
 ↳ sujeito - sujeito

internamente pelo observador através dos seus sentidos. É exatamente tal relação que vem sendo questionada.

Ainda de acordo com Balbi, já em 1903 Bertrand Russell apontava a impossibilidade de resolver uma proposição paradoxica (do tipo: "Todos os cretenses são mentirosos. Eu sou cretense e digo a verdade") recorrendo apenas aos princípios lógicos; demonstrava a necessidade de se levar em conta o contexto relacional, interpessoal e histórico. Segundo Balbi (1994), "isto significa que o observador é sempre parte integrante do que observa e que o conhecimento reflete a estrutura do organismo que está conhecendo...isto é, desaparece a diferença que a filosofia empirista-racionalista via entre uma realidade objetiva e um observador que percebe objetivamente esta realidade" (pg.24)

Tais mudanças têm sido provocadas pela Física moderna, ao demonstrar que os fenômenos que o observador pensa observar, na realidade dependem de sua posição como observador.

Capra (1982) também defende que os novos conceitos da Física têm provocado uma profunda mudança na própria concepção de ciência: defende a superação da ciência mecanicista, fundada nas idéias cartesianas e newtonianas, em favor de uma visão que considera holística (de totalidade) e ecológica. Entende que a crise que atingiu a Física nos anos 20, hoje atinge todo o modelo científico de conhecimento, uma vez que a realidade já não pode ser entendida com esses princípios. Ainda citando Capra: "vivemos hoje num ambiente globalmente interligado, no qual os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes. Para descrever esse mundo apropriadamente, necessitamos de uma perspectiva ecológica que a visão de mundo cartesiana não oferece" (pg.14). Trata-se, portanto, de uma crise única, de uma crise de percepção.

Nesta perspectiva, a realidade já não pode ser considerada como única e ordenada, mas como uma rede de múltiplos processos contínuos e inter-relacionados, em vários níveis de relação. Assim, não é possível um observador conhecer a totalidade desses múltiplos níveis simultâneos da realidade, nos quais o próprio observador está incluído. A ordem da natureza é introduzida pelo próprio observador, ou seja, "a ordem é inerente às determinações estruturais do organismo observador e não à realidade externa por si mesma" (Balbi, 1994, pg.26).

No mesmo sentido, Gabbi Jr. (1986), discutindo a questão do objeto da Psicologia, afirma a impossibilidade de se definir a área em torno de um único objeto consensual uma vez que é impossível a anterioridade do objeto em relação à teoria – postura que qualifica como indutivismo ingênuo. Segundo o autor, “a natureza não pode ser vista como um grande livro onde cada capítulo é um objeto, no seu sentido material, esperando por uma ciência. São as teorias que elaboram, constituem e determinam seus objetos. Em outros termos, é uma consciência teórica que instaura um objeto” (pg.489).

Para a nova epistemologia, a realidade tem existência concreta mas não é passível de ser apreendida em sua totalidade. Neste sentido, o conhecimento não é a representação da suposta ordem preexistente, mas configura-se como uma propriedade dos organismos, ou seja, só os organismos conhecem. Para Balbi, “esta propriedade consiste na capacidade de auto-organizar-se, de ordenar a própria experiência. Trata-se de uma ordem interna ao organismo, dependente das características peculiares de sua dotação biológica e não da réplica de uma suposta ordem preexistente na realidade” (pg.27). É nesta perspectiva que o autor defende a existência de diferentes ordenações da realidade de acordo com diferentes observadores; tais ordens são verdadeiras por si mesmas.

Uma nova interpretação da relação herança - meio ambiente

Dentre os estudiosos que vêm desenvolvendo o novo paradigma epistemológico, Humberto Maturana, biólogo chileno, tem se destacado por abordar a organização dos seres vivos e a biologia do conhecimento, através da teoria dos sistemas. Além disto, tem dedicado atenção à questão da relação herança - meio ambiente numa perspectiva que merece nossa atenção (Maturana, 1998).

O autor denuncia que esta temática tem sido permeada por perspectivas ideológicas, onde geralmente os defensores do ambiente são situados mais como progressistas e os partidários da herança, como conservadores. Para superar tal impasse, propõe que a questão seja retomada a partir de um questionamento sobre a classe de sistemas do ser vivo, o que ocorre na sua relação com o meio e no que consiste os fenômenos da herança e determinação genética.

Em síntese, suas idéias sobre o tema podem ser assim resumidas:

- 1) um ser vivo, como sistema molecular, está organizado como um sistema que está continuamente produzindo-se a si mesmo;
- 2) os seres vivos são sistemas nos quais as interações com o meio não determinam o que lhes acontece; somente disparam neles mudanças estruturais determinadas pela sua própria estrutura;
- 3) assim, o meio somente pode modular o curso das mudanças estruturais, sem determiná-las;
- 4) se tais mudanças garantem a organização da contínua produção de si mesmo (o que o autor chama de Autopoiese), o ser vivo se conserva e continua sua história ontogênica individual;
- 5) se, ao contrário, as relações com o meio produzem a perda da organização auto-poiética, o ser vivo se desintegra;
- 6) disto resulta que, se dois seres vivos têm a mesma estrutura mas com histórias de interações com o meio diferentes, então suas ontogenias enquanto histórias de mudanças estruturais, serão diferentes;
- 7) a isto, o autor chama de epigênese: a ontogenia (história de mudança estrutural) de um ser vivo é uma epigênese. Assim, a estrutura inicial de um ser vivo determina suas características apenas no momento inicial, alterando-se a partir daí, em função da relação com o meio;
- 8) portanto, um ser vivo é como é não porque algum de seus componentes predetermine como deve ser, mas porque sua estrutura inicial teve uma história particular de interações com o meio;
- 9) o que o ser vivo recebe de seus progenitores é sua estrutura inicial na forma de componentes e relações entre componentes que o realizem como ser vivo (sistema auto-poiético);
- 10) nesta perspectiva, a realização de um ser vivo surge a cada momento em função da sua dinâmica estrutural simultaneamente à sua dinâmica de interações, como dois sistemas operacionalmente independentes;
- 11) biologicamente, cada cultura abre espaços epigênicos diferentes e os seres humanos que aí surgem são estrutural e biologicamente diferentes.

Daí nossa responsabilidade fundamental: através de nossa conduta cotidiana, ajudamos a construir o mundo social compartilhado com outros seres humanos; assim, contribuímos para sua epigênese e indiretamente para a nossa, ou seja, contribuímos para a configuração dos aspectos e características que surgem neles e em nós também;

12) como exemplo, a concepção de inteligência de Maturana é entendida como uma conduta, num contexto específico, como resultado de uma história particular de interações do organismo em ação com outros organismos, ou com seu meio. Fala, portanto, em comportamento inteligente.

A importância da interpretação teórica sobre a relação herança - meio ambiente

Em 1993, tive a oportunidade de reaplicar a pesquisa realizada há 20 anos em Mogi das Cruzes, relatada no início deste texto. Nesta última, era coordenador do Projeto de Alfabetização de Campinas (Leite, 1995) e decidi avaliar como o corpo docente julga os determinantes do fracasso escolar.

Os resultados apontaram quatro conjuntos de respostas, organizadas nas seguintes categorias:

- a) causas centradas no aluno - citadas por 70% dos docentes
- b) causas centradas na escola- citadas por 52% dos docentes
- c) causas centradas na família- citadas por 44% dos docentes
- d) causas centradas na política- citadas por 22% dos docentes

Comparando os conjuntos de respostas de 1973 com os de 1993, são nítidas algumas diferenças, com o aparecimento de respostas situando, com alta frequência, as causas intra-escolares, familiares e políticas. Mas, o mais surpreendente foi a persistência da individualização do fenômeno, observado em 70% da amostra.

Isto pode ser entendido como consequência da influência da ideologia liberal, subjacente às formas de produção capitalista, como Patto (1990) habilmente demonstrou. A concepção individualista constitui-se, sem dúvida, na mais forte característica do pensamento liberal, o que possibilita

dúvida

entender a persistência do fenômeno da individualização, tanto do fracasso quanto do sucesso, nas relações sociais e, em especial, na escola.

Este quadro observado na sociedade pode ser também interpretado como carência e/ou falta de divulgação de teorias psicológicas que possibilitem aos cidadãos uma compreensão mais adequada sobre a relação herança - meio ambiente, colaborando para o atendimento das necessidades sociais da maioria da população.

Isto pode ser entendido da seguinte maneira: a questão da relação herança - meio ambiente, enquanto objeto de estudo, não se coloca como um objeto da natureza à espera de uma abordagem científica. Este é o chamado indutivismo ingênuo já citado por Gabbi Jr. Na realidade, este objeto de estudo, como todos os demais, é construído socialmente a partir das idéias (concepções teóricas) que os próprios observadores (pesquisadores) elaboram sobre os mesmos; tais concepções também direcionarão a pesquisa empírica. É neste sentido que se pode falar sobre a necessidade de construção e divulgação de uma abordagem teórica sobre a relação herança - meio ambiente que não mais sustente práticas discriminativas nas várias instâncias sociais.

Ex: Bell. Cienc

É necessário, portanto, resgatar a idéia de que o propósito da ciência é a construção da teoria, e para isto fazemos pesquisa. No entanto, a função social da ciência (através da teoria) é melhorar o destino do Homem, melhorar a sociedade humana. Para tanto, é necessário que se construam bons objetos de estudo e boas teorias, que sejam avaliadas também pela sua relevância social, entre outros critérios.

As idéias sobre a relação herança - meio ambiente propostas por Maturana pode ser uma alternativa teórica interessante, na medida em que apresenta coerência interna com seus conceitos e princípios básicos e na medida em que pode contribuir para a melhoria das relações sociais nas várias instâncias sociais. Mas seu sucesso como instrumento de intervenção social dependerá de uma série de fatores, situados tanto intra como extra domínios da Psicologia.

Permanece, no entanto, o desafio social para a construção de teorias psicológicas de possibilidades emancipadoras para o Homem. Certamente isto poderá justificar o esforço de construção do novo paradigma epistemológico.

11
papal
4

BIBLIOGRAFIA

- ADES, C. Entre eidílios e xenedrins: experiência e pré-programas no comportamento humano. In: CRP – SINDICATO. *Psicologia no 2º grau: uma proposta emancipadora*. S.Paulo:Edicon, 1986.
- BALBI, J. *Terapia cognitiva posracionalista. Conversaciones con Vittorio Guidano*. Buenos Aires: Biblos, 1994.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação*. S. Paulo: Cultrix, 1982.
- FROTA PESSOA, O. Genes a ambiente: o comportamento. In: CRP – SINDICATO. *Psicologia no ensino de 2º grau: uma proposta emancipadora*. S.Paulo: Edicon, 1986.
- GABBI JR., O.F. O que é psicologia? Leis, regras e psicologia do cotidiano. *Ciência e Cultura*, 38 (3): p.489-492, março/1986.
- HUNT, J. Mc V. *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press, 1961.
- IÑESTA, E.R. Algunas consideraciones sociales sobre la agresión. In: BANDURA, A. & IÑESTA, E.R. (org). *Modificación de conducta – análisis de la agresión e la delincuencia*. México: Trillas, 1979.
- JOHNSON, R.N. *Agresão no homem e nos animais*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.
- LEITE, S.A. da S. *O projeto de alfabetização de Mogi das Cruzes*. 1980. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia: USP.

- _____. O projeto de alfabetização de Campinas: formação em serviço. *Pro-Posições*. v.6, nº3 (18): p.90-102, novembro/1995.
- LORENZ, K. *A agressão- uma história natural do mal*. Lisboa: Moraes, 1979.
- MATURANA, H. *Da Biologia à Psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PATTO, M.H.S. *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.
- _____. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- _____. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.