

BASES TEÓRICAS DO PROGRAMA ALFA

Ana Maria Poppovic

Da Fundação Carlos Chagas

RESUMO

A autora faz considerações sobre as duas principais vertentes teóricas (behaviorismo e cognitivismo) em que se podem basear currículos para as primeiras séries, optando e justificando sua escolha pela corrente cognitiva. Os quatro princípios norteadores do Programa Alfa são analisados, estabelecendo-se para cada um deles sua origem teórica dentro desta posição.

SUMMARY

The theoretical basis of Programa Alfa: Some considerations are made about the two existing main theoretical approaches (behaviorism and cognitivism) that can be used to design a relevant school curriculum. The cognitive theory was chosen and its use justified for Programa Alfa. The four main principles subjacent to Programa Alfa are analyzed according to the cognitive assumptions.

Uma triste verdade: ainda não existe uma teoria de aprendizagem totalmente aceitável.

Bloom afirma, com certo humor, que a humanidade deve se considerar feliz pelo fato de os pais, professores e escolas não terem adiado as tentativas de ensinar as crianças enquanto uma teoria razoavelmente completa de aprendizagem não tivesse sido proposta e testada. O próprio Bruner lamenta que o processo educacional caminhe atualmente sem haver nenhuma teoria de aprendizagem claramente definida ou amplamente aceita. Diz ele que mal e mal conseguimos nos basear em alguns princípios inteligentes e em algumas resoluções de caráter moral.

Essa situação coloca os planejadores de currículo ou organizadores de materiais educacionais — como foi nosso caso, com os programas *Alfa* e *Pensamento e Linguagem* — na posição de ter que fazer várias opções teóricas. Ou seja, para cada novo aspecto que se deseja abordar tem-se que escolher quais os princípios, explicações ou mesmo simples afirmações eruditas existentes que se harmonizam, do ponto de vista intelectual, para dirigir teoricamente o desenvolvimento daqueles aspectos curriculares.

A escolha é sempre um ato difícil e, por vezes, até temerário. Por isso, para facilitar nossa tarefa, definimos três critérios, bem amplos e gerais, aqui citados em ordem crescente de importância. Em nível mais elementar, nossa escolha penderia para a aceitação de posições teóricas que fundamentam experiências já feitas e bem sucedidas. Depois, escolheríamos idéias que fazem sentido, coerentes entre si, podendo ou não serem resultado de uma aplicação sistemática ou de uma comprovação completa. Finalmente, como determinante mais importante e mais amplo, optaríamos pelas aproximações teóricas que mais se conciliam com o enfoque que temos do homem e da vida.

As duas grandes vertentes teóricas atuais que dão base e explicação aos fenômenos da aprendizagem são a posição behaviorista e a posição cognitiva.

Os teóricos behavioristas preocupam-se principalmente com problemas tais como condicionamento clássico e operante, aprendizagem verbal, mecânica ou associativa, aprendizagem instrumental, aprendizagem por discriminação e alguns processos mediatórios. Com esses dados, tentam abranger e explicar todo o campo de psicologia.

Para os behavioristas, os objetos da investigação psicológica são as respostas publicamente observáveis, os estimuladores do ambiente e os reforçadores. O interesse centraliza-se no comportamento do sujeito, cujo desenvolvimento é provocado sempre e somente pelo ambiente e pelo uso de técnicas que estimulam o surgimento de comportamentos desejáveis e extinguem os indesejáveis, configurando-se os resultados em teorias de aprendizagem e terapias comportamentais. Por valorizar apenas os comportamentos observáveis e pelo fato de que estes são produzidos por estímulos externos e reforços, essa posição teórica reduz o conhecimento a uma aquisição exógena de conteúdos ditados por alguém, colocando na situação de recipiente passivo de informações o indivíduo que aprende. Esse é o resumo da posição behaviorista, colocado em traços extremamente gerais e que certamente fazem injustiça à complexidade e à seriedade do trabalho teórico da corrente comportamentalista.

Já os teóricos da outra variante dão ênfase à cognição, entendida como todo processo pelo qual os indivíduos obtêm conhecimento de algum objeto, ou os mecanismos por meio dos quais constroem o mundo a partir de seus encontros com os fenômenos. A posição cognitiva preocupa-se pois com o processo do pensamento e com a aquisição de conhecimentos. Seus objetos de estudo são, entre outros, a percepção, a descoberta, a imaginação, o julgamento, a memória e a solução de problemas, a aprendizagem.

A corrente cognitiva acredita na consciência como fenômeno existente e, usando a percepção como modelo, considera que acontecimentos conscientes, articulados e altamente diferenciados — tais como conhecimento, significado e compreensão — fornecem os dados mais importantes para a ciência psicológica. Coloca-se o enfoque na descoberta dos princípios psicológicos e fazem funcionar os diferentes estados de consciência, e que estão subjacentes aos processos cognitivos. A preocupação é encontrar explicações para o processo do desenvolvimento cognitivo, ou seja, entender a maneira como o conhecimento vai sendo adquirido.

De acordo com essa posição teórica, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de mudanças — de caráter qualitativo, e não quantitativo — nas estruturas cognitivas em que se baseiam os comportamentos nas várias idades. Sem entrar em detalhes, pode-se dizer que os psicólogos cognitivos explicam o processo total de crescimento segundo épocas ou estágios fundamentais, nos quais se caracterizam essas modificações qualitativas da estrutura do pensamento.

Todos conhecem os estágios de desenvolvimento da teoria de Piaget, assim como os sistemas amplificadores das capacidades humanas ou os modos de representação de Bruner. O que está implícito nesses estágios é a idéia de desenvolvimento, de modificação, de crescimento, baseando-se em estruturas mentais que se modificam em nível cada vez mais complexo. Portanto, o desenvolvimento não depende apenas de aquisições exógenas, pois existe uma ordem de aparecimento das estruturas mentais, que interagem com o ambiente. Isso caracteriza o indivíduo como agente dinâmico da aquisição

de conhecimento e como ativador do próprio desenvolvimento.

Há diferenças essenciais entre as duas posições teóricas. Diante dessa primeira grande opção para ancorar o *Programa Alfa*, escolhemos com bastante convicção a posição cognitiva.

Não se deve pensar, porém, que tudo é acordo e unanimidade dentro dos parâmetros cognitivos. Assim, a necessidade de novas escolhas teóricas foi surgindo à medida que o desenvolvimento e a organização do programa foram acontecendo. Por isso, a opção por tal ou qual partido ou posição foi necessária até o nível minucioso da didática, da seleção de materiais e dos conteúdos. Mas não parece adequado discutir no momento esses aspectos; parece pertinente, isso sim, colocar as tomadas de posição teóricas que deram base ao que resolvemos chamar de quatro princípios norteadores do *Programa Alfa*.

Primeiro princípio: processo versus conteúdo

Consideramos que conhecimento é um processo, e não um produto, e que o "conteúdo" básico de um currículo cognitivo é o próprio processo do pensamento; o que normalmente se chama de conteúdo, ou seja, o assunto a ensinar, é na verdade o conteúdo secundário. Portanto, o conhecimento é o processo que vai alimentar as estruturas cognitivas, e não um simples produto a mais para ser arquivado. Esse mesmo corpo de conhecimento — isto é, os processos de pensamento —, uma vez adquirido, constitui por si próprio a variável mais importante para influenciar as novas aprendizagens e a retenção de novos assuntos.

A diferença que sem dúvida existe entre o desenvolvimento do pensamento e a aprendizagem esclarece esse assunto. Enquanto o primeiro tem a ver com os mecanismos gerais de pensar, incluindo todas as características da inteligência humana, a aprendizagem relaciona-se à aquisição de habilidades e fatos específicos, e também à retenção de determinada informação. Só pode acontecer aprendizagem se a criança possuir os mecanismos gerais e as estruturas cognitivas por meio das quais pode assimilar as informações contidas na aprendizagem, que por sua vez serão reestruturadas com os esquemas existentes. Quando uma pessoa constrói ativamente conhecimento, faz isso relacionando as novas informações a um quadro de referência já adquirido. Esse quadro, a estrutura cognitiva, permite que o indivíduo vá além da informação obtida.

A finalidade principal de um currículo cognitivo, portanto, é desenvolver as operações mentais e as estratégias como um fim em si mesmas — não apenas como o mapa do tesouro, mas como a parte mais valiosa desse tesouro. Fortalecendo-se o repertório cognitivo da criança, ela ficará cada vez mais habilitada à aquisição de maior conhecimento. Essa é a diferença entre *aprender a pensar*, que é o que se deseja em um currículo cognitivo, e *aprender fatos* ou simplesmente *aprender*, o que provavelmente leva a resultados de tipo enciclopédico.

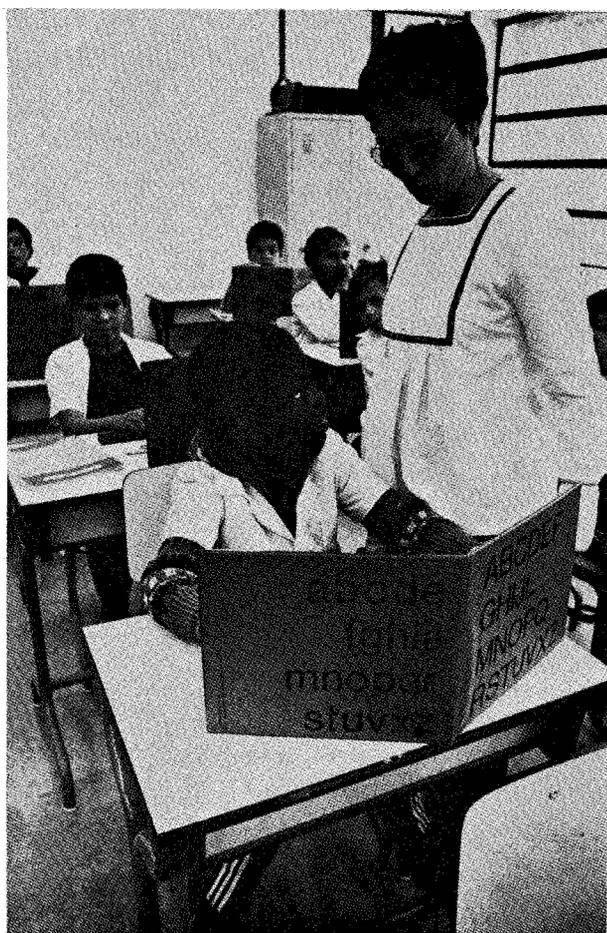
Com algumas intervariações nas explicações mais detalhadas, essas idéias básicas encontram-se no repertório

rio de teóricos cognitivos como Piaget, Ausubel e Bruner, e dão sentido ao primeiro dos princípios norteadores do *Programa Alfa*, assim enunciado: "Enfatizar o processo da aprendizagem muito mais que o conteúdo — isto é, aprender a pensar é muito mais importante do que aprender determinadas coisas. Dessa forma, serão necessariamente desenvolvidos tanto a habilidade de solucionar problemas quanto os comportamentos de tomada de decisão, capacidades indispensáveis para o desenvolvimento intelectual desejado".

A seguir, incluída no mesmo princípio, há uma rápida explicação da didática usada para atingir esse objetivo: "Um aluno cujas operações cognitivas estão bem desenvolvidas é aquele que sabe que possui variadas aprendizagens úteis à sua disposição. Ele tem consciência de sua habilidade para aplicar os conhecimentos que possui. Quanto mais sabe e tem consciência do que ele mesmo aprendeu, maior a probabilidade de ver-se como capaz de aumentar seu conhecimento". (A esse processo chama Smilansky de aprendizagem autopossuída.)

Segundo princípio: a importância da linguagem

No que se refere à linguagem, nosso interesse teórico dirigiu-se às idéias que pudessem esclarecer sua significação e seu papel como instrumento de aprendizagem, mais do que a explicação sobre a maneira pela qual ela se origina.



Dois psicólogos soviéticos, Vygotsky e Luria, oferecem sobre o assunto as diretivas mais interessantes e convincentes, as quais, apesar de em alguns aspectos se afastarem das idéias de Piaget, são totalmente assimiladas e aceitas por Bruner, que as incorpora em sua teoria do desenvolvimento. Vygotsky e Luria pensam de forma bastante semelhante, quando afirmam que o desenvolvimento intelectual é essencial para o desenvolvimento social, e que a linguagem não é um simples aspecto do crescimento mental, mas sim a chave para todos os outros.

Para Vygotsky, pensamento e linguagem podem ser esquematicamente representados como dois círculos que se sobrepõem; nas partes sobrepostas, pensamento e linguagem coincidem para formar o pensamento verbal. No decurso do desenvolvimento intelectual da criança, as estruturas da fala adquiridas transformam-se nas estruturas básicas de seu pensamento, e o desenvolvimento do conhecimento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.

Luria acrescenta que, tão logo a criança aprende a subordinar-se à linguagem, esta começa a agir como um regulador do comportamento, dando-lhe possibilidade de adquirir novas formas de atenção, memória, imaginação, pensamento e ação. Suas pesquisas levam-no a afirmar que a aquisição de um sistema funcional da linguagem produz não somente um aperfeiçoamento na comunicação, mas também importantes desenvolvimentos na estrutura das operações mentais.

Essa posição casa tão bem com as teorias de estruturas conceituais internas e as de desenvolvimento do processo cognitivo, que exerceu importante influência no pensamento de Bruner. Em desacordo com Piaget, Bruner acredita que as modificações na capacidade de solucionar problemas, que acontecem a partir dos seis ou sete anos de idade, são mediadas pela linguagem. O autor mostra que, em grande quantidade de tarefas, existe alta correlação entre a capacidade de realização da criança e o fato de esta usar a linguagem para descrever as razões para essa realização. Com isso fica claro o relevante papel das transformações simbólicas, e especificamente lingüísticas, na elaboração do pensamento e na aquisição do conhecimento.

Uma vez que a linguagem se transformã em um meio de traduzir a experiência, passa a desempenhar papel cada vez mais poderoso na implementação do conhecimento: ela modela, aumenta e aperfeiçoa as maneiras anteriores de a criança processar as informações. No contexto do *Programa Alfa*, essas colocações foram usadas para consubstanciar o segundo princípio norteador: "Estimular por todos os meios o enriquecimento da linguagem, ou seja, a capacidade de comunicação livre, pois a habilidade para verbalizar é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de raciocinar. A linguagem deve ser usada como instrumento vital para a aquisição de novas aprendizagens, organização dos processos mentais e planejamento de atitudes e comportamentos".

Terceiro princípio: motivação, aprendizagem e autoconceito

A terceira colocação teórica refere-se à motivação, fator normalmente descrito como de influência praticamente igual à do conhecimento, quando se trata de realização escolar.

O sistema das necessidades hierárquicas de Maslow coloca as bases do modelo da motivação que irá predizer e controlar o comportamento, e que é composto por vários níveis de necessidades: o fisiológico, o de segurança, o de ser amado e pertencer, o de auto-estima, o de auto-atualização, o de conhecer e compreender.

Ausubel destaca alguns desses seis níveis para desenvolver suas idéias a respeito do inter-relacionamento entre motivação, auto-conceito e realização escolar. Segundo esse autor, a motivação para realizar tem três dos determinantes citados por Maslow.

O primeiro, chamado *impulso cognitivo*, traduz a necessidade de conhecer e de compreender, de dominar conhecimentos e de formular e resolver problemas. É um impulso cognitivo intrínseco à tarefa, pois reflete a simples necessidade de saber. A recompensa é inerente à própria realização da tarefa (adquirir aquele conhecimento) e, assim, a necessidade fica completamente satisfeita, redundando numa sensação de agrado consigo mesmo.

Um segundo componente da motivação para a realização escolar tem como necessidade subjacente a *intensificação* ou a *inflação do ego*. A criança deseja ser bem sucedida para ganhar status e para sentir-se adequada a melhorar sua auto-estima. O motor é a consecução de prestígio, de destaque e, conseqüentemente, de uma boa imagem a respeito de si mesma. Nesse caso, a relação com autoconceito é direta.

O terceiro componente da motivação baseia-se no determinante que Ausubel chama de *afiliação*. Relaciona-se com a necessidade de ser amado e de pertencer, exposta por Maslow. É uma necessidade não orientada para a realização escolar como fim em si, nem para procura de importância, mas sim para uma realização que assegure ao indivíduo a aprovação de uma pessoa ou um grupo ao qual ele se subordina e com o qual se identifica, com um sentido de dependência. A satisfação da necessidade não se dá por meio da realização, mas sim pela contínua aceitação da criança pela pessoa com a qual se identifica e cujos valores e expectativas assumiu. Essa necessidade afiliativa é mais proeminente durante a infância, quando a criança deseja satisfazer as expectativas dos pais ou da professora, a fim de conseguir sua aprovação. Quanto mais aprovada, melhores a imagem e o conceito de si mesma.

Parece não haver dúvida sobre o fato de que o *impulso cognitivo* é potencialmente o tipo melhor de motivação para a aquisição de conhecimento, em primeiro lugar por ser intrínseco ao ato de aprender e portanto não precisar de ativadores externos, e depois porque o conhecimento é transformado em prazer e em instrumento útil adquirido para sempre. Esse motivador e principalmente os dois outros, como se viu, estão intimamente relacionados com a noção de autoconceito. Seja pelo sentimento de valor (afiliação) ou pela conse-

ção de status (ego inflado) — adquiridos pela identificação com os adultos ou pela própria realização —, o autoconceito positivo do indivíduo está sendo aumentado.

O autoconceito é um conjunto de estados cognitivos e afetivos que definem as atitudes do sujeito a respeito dele mesmo, e essa visão de si, relativamente integrada e consistente, é usada para definir seus comportamentos. Decorrente dessas colocações, surge o terceiro princípio norteador do *Programa Alfa*, assim enunciado: "Desenvolver o autoconceito positivo na criança, de modo a permitir-lhe, ao lado da necessária motivação para aprender, a aquisição de um comportamento independente que seja autoconhecido, habilitando-a a manipular as situações com que se defronta".

Para conseguir satisfazer esse princípio, estabeleceram-se para o *Programa Alfa* três níveis de estimulação e desenvolvimento do autoconceito positivo, que decorrem dos determinantes de Ausubel. O primeiro está ligado à didática do autoconhecimento possuído, já citada anteriormente. O fato de fazer que o aluno perceba e tome consciência do ato da aprendizagem, e do valor conseqüente daquele conhecimento adquirido, traz como resultado uma promoção do autoconceito, por meio da satisfação da necessidade de compreender e de dominar conhecimentos, no nível do *impulso cognitivo* de Ausubel.

A segunda maneira de usar o autoconceito satisfaz o componente de motivação ligado à *intensificação* ou *inflação do ego*. Trata-se da introdução de três lemas motivadores, usados com adequação e constância durante todo o decorrer da programação pela professora e constância durante todo o decorrer da programação pela professora e pelos próprios alunos: "Eu sou alguém, eu respeito os outros, eu quero que me respeitem".

O terceiro nível, isto é, o *afiliativo* — e o fortalecimento do autoconceito positivo dele decorrente — é conseguido pela explicitação dada à professora sobre a importância de seu papel no desenvolvimento do autoconceito do aluno e pela orientação que recebe sobre o uso adequado e constante de um sistema de reforços demonstradores de aprovação e apreço.

Quatro princípio: características culturais e adequação à realidade

O quarto princípio norteador do *Programa Alfa* recomenda "levar em consideração o meio ambiente e as características que serviram de base para a definição da pessoa do aluno e de sua família, sejam elas psicológicas, sociais ou culturais, atentando para que o programa ofereça, dentro das possibilidades, soluções adequadas a nossa realidade".

A elaboração do *Programa Alfa* resultou de uma série de pesquisas cuja preocupação era melhor conhecer o problema do fracasso escolar no Brasil, para poder atuar sobre ele. Portanto, o programa é dirigido com maior especificidade às crianças de baixa renda, freqüentadores de escolas públicas, que constituem a clientela constante e praticamente exclusiva da seletividade escolar.

Para bem definir nossa posição com respeito ao quarto princípio norteador, é necessário esclarecer o que entendemos por dimensão cultural, relacionada com educação e com escola. Esse esclarecimento refere-se ao salutar meio-termo entre a subestimação e a superestimação, que deve equilibrar a maneira de encarar o fenômeno chamado cultura.

Cultura é um fenômeno de grupo que reflete uma realidade comunitária local ou regional e que se caracteriza pelos modos de viver e de produzir dessa comunidade, assim como pelos seus modos de ser e de querer. Essas dimensões permitem entender o que seja cultura por meio das manifestações de criatividade local, da aceitação de diferentes valores, aspirações e maneiras de prover as necessidades básicas, das variadas propostas tecnológicas, das diversas estratégias de sobrevivência e maneiras de ganhar a vida, da sabedoria do uso de medicamentos populares, dos recursos alimentares variados, das manifestações espontâneas artísticas de literatura, pintura, música e, finalmente, do modo de promover o desenvolvimento político e econômico e de transformar a quantidade de progresso em qualidade de vida.

O autor dessas colocações, Pedro Demo, afirma também com magistral veia poética: "Toda região tem sua marca, por mais pobre que seja. Com ela identifica-se, e seu senso de felicidade passa necessariamente por ela". E, ainda: "Cultura, em seu lado positivo, é o mais qualitativo da qualidade de vida".*

Portanto, ignorar as características culturais de uma comunidade, de um local ou de uma região, seria destruir, empobrecer e possivelmente anular aquilo que diferencia, identifica e caracteriza um determinado grupo social. O desrespeito aos valores e aos projetos que refletem as necessidades básicas de cada grupo social, e a determinação insensível de estilos rígidos, julgados os melhores pela força impositiva de um poder central, podem trazer como conseqüência um forte golpe nas pretensões de desenvolvimento das comunidades, tanto do ponto de vista econômico, como principalmente do ponto de vista participativo e, portanto, político. Dessa forma, a subestimação da importância da cultura, além de configurar uma invasão e uma devastação odiosas, pois resulta na perda da memória histórica, pode ser perigosa como limitadora de desenvolvimento.

Não menos perigosa é a superestimação da importância da cultura comunitária ou popular, no mesmo quadro de referências de uma política social e educacional. Existe hoje em dia uma tendência a um "culturalismo radical", que se manifesta entre alguns intelectuais, originada possivelmente por um escapismo proveniente de sentimentos arcaicos de culpa. Para eles o mundo da pobreza é cor-de-rosa, a sabedoria e a criatividade populares são inigualáveis e completas, e é em cada comunidade que se situa o saber verdadeiro. Insistem numa atitude de desconfinança paranóide para tudo o que vem de fora das comunidades, e nisso incluem os meios modernizantes e o próprio saber universal.

Muitas vezes, essa posição se apresenta como tradicionalismo, numa procura obsessiva de preservar ou voltar ao passado, uma vez que, segundo eles, é por meio dessas riquezas que a comunidade deve se realizar.

Mais ainda, recomendam também o isolacionismo para preservar a pureza da cultura. Já ouvimos demagógicos pontos de vista que, sob o manto participativo, impõem na realidade uma nova maneira camuflada de dominação e de controle.

O pior dessas colocações, no entanto, é o do provincianismo, que rejeita indiscriminadamente tudo aquilo que o rodeia e que, fechando-se em si mesmo, obriga a ignorar valores e conteúdos gerais, reduzindo-os às dimensões regionais. Isso porque toda cultura existente e todo o acúmulo de saber adquirido por nossa civilização, pelo fato de não serem locais, são vistos como uma diabólica trama carregada de desígnios inconfessáveis.

Essas posições, postuladas por seus porta-vozes como avançadas, libertárias e até revolucionárias, são na realidade xenofóbicas, limitadoras e claramente reacionárias.

Que fará ao crescer a criança do campo — uma vez que não ficará fixada em zona rural se não tiver o que comer — com um currículo somente constante de elementos rurais e de conhecimentos regionais?

Por que deve ser ela condenada à desadaptação e à marginalidade na cidade que será sua, e que desconhece?

Por que vociferar contra os irrepresáveis meios de comunicação de massa e tentar isolar deles a comunidade, condenando os indivíduos a um eterno papel de recipientes passivos, em lugar de prepará-los, instrumentando-os para que exerçam a própria crítica sobre esses meios e aproveitem aquilo que é enriquecedor neles?

Por que os livros de sua escola devem ser pobres e rudimentares, com linguagem reduzida a caricaturescas palavras regionais?

E, sobretudo, por que lhes negar os conhecimentos universais, que evidentemente vêm de fora, mas que constituem o saber, o saber que o homem possui? Afinal, esse saber é o único caminho que poderá levar os indivíduos daquela comunidade a uma participação na atual fase de desenvolvimento econômico e político, que traz em si a possibilidade de superação, na direção de um novo modelo de organização social.

Entre os dois extremos, o de subestimar e o de superestimar a dimensão cultural, parece-nos que a posição correta é a do meio-termo, que indica como currículo adequado aquele que respeita o ambiente cultural da comunidade e é adaptável a esse ambiente, aquele que ensina a ler, a escrever e a se comunicar usando a linguagem da comunidade mas indo muito além dela, aquele que leva em conta os valores e aspirações dos diversos grupos sem abdicar da utilização de conhecimentos universais para promover um crescimento contínuo nas estruturas mentais das crianças. Enfim, trata-se de postular um currículo que equipe os alunos com os instrumentos para sua própria modificação e aperfeiçoamento, de forma a que consigam participar amplamente, com capacidade crítica, da cultura daquela comunidade e de sua constante modificação, em proveito de seus modos de viver, de produzir, de ser e de querer.

* Referência citada, página 39.

REFERÊNCIAS:

- ANDERSON, Richard C. & AUSUBEL, David P. — "Readings in the Psychology of Cognition". Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1965.
- AUSUBEL, David P. & ROBINSON, Floyd G. — "School Learning. An introduction to Educational Psychology". Holt, Rinehart and Winston Inc., New York, 1969.
- BRUNER, Jerome S. — "The process of Education". Vintage Books, New York, 1960.
- BRUNER, Jerome S. — "The relevance of Education". W.W. Norton & Co., Inc., New York, 1971.
- BRUNER, Jerome S. — "Beyond the Information Given". W.W. Norton & Co., Inc., New York, 1973.
- DEMO, Pedro — "Dimensão Cultural de Política Social". Relatório mimeografado realizado para UNESCO, dez. 1981.
- LAWTON, Denis — "Social Class, Language and Education". Routledge and Kegan Paul Ltda., London, 1970.
- LAWTON, Denis — "Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning". University of London Press Ltda., 1973.
- LURIA, A.R. — "Higher Cortical Functions in Man". Basic Books. N.Y. 1966.
- LURIA, A.R. & YUDOVICH, F.I. — "Speech and the Development of Mental Processes in the Child". Hazmondsworth. Penguin Books, 1971.
- MASLOW, A.H. — "A theory of human motivation". Psychol. Rev., 1943, 50, 370-396.
- MELLO, Guiomar Namo de — "Magistério de 1º Grau. Da competência técnica ao compromisso político". Cortez Editora, S.P., 1982.
- PIAGET, J. — "Six Psychological Studies. Rendon House. N.Y. 1967.
- SMILANSKY, S. — "Designing a Relevant Pre-School Curriculum" in Curriculum in Early Childhood Education A. Seminar Report, Beznard van Leer Foundation. The Hague, 1974.
- VYGOTSKY, L.S. — "Pensamiento y language". Ed. Zantaro, Bs. As., 1964.