

Como resolver uma situação de não aprendizagem: um estudo psicogenético sobre a construção do conhecimento social

Eliane Giachetto Saravali*

Taislene Guimarães**

Ana Paula Melchiori***

Karina Perez Guimarães****

*How to solve a situation
of not learning: a psychogenetic study
on the construction of social knowledge*

*Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília-SP.

**Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus de Marília-SP

***Docente da UNESP, campus de São José do Rio Preto-SP e das Faculdades Integradas de Mirassol.

****Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente das Faculdades Integradas de Mirassol.

RESUMO: Fundamentado na teoria piagetiana e nas pesquisas sobre a construção do conhecimento social, o artigo apresenta as crenças de crianças e adolescentes a respeito da resolução de uma situação de não aprendizagem. Os dados foram obtidos junto a 80 sujeitos, de 06 a 16 anos, que analisaram uma história envolvendo a questão. Os principais resultados indicam que a maioria dos participantes não consegue pensar de forma mais complexa a situação contida na história, desconsiderando processos e elementos, tendendo a respostas simplistas, características do nível mais elementar de compreensão da realidade social. Mesmo entre os sujeitos mais velhos prevaleceu uma representação menos elaborada de uma questão social cotidiana: aprender e não aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento social; Estudo evolutivo; Aprendizagem.

ABSTRACT: *Based on the Piagetian theory and on the research about the construction of Social Knowledge, this article presents the beliefs of children and adolescents regarding the resolution of a situation of not learning. Data were obtained from 80 students, between 06 and 16 years, who analyzed a story involving this issue. The main results indicate that most participants are not able think about the situation contained in the story in a more complex way, disregarding processes and elements, thus. They tend to give simplistic answers and it demonstrates the characteristics of the most elementary level of understanding of social reality. Even among the older students, a less elaborated representation of this daily social question, "to learn or not to learn", was also preponderate.*

KEYWORDS: *Social Knowledge ; Evolutionary study ; Learning.*

INTRODUÇÃO

O epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) pesquisou e nos mostrou como é possível a conquista do conhecimento mais elaborado, como nos desenvolvemos e como resolvemos, de diferentes maneiras e ao longo da vida, os problemas com os quais nos deparamos.

A ação é componente fundamental desse percurso humano, fonte de todo o processo a ser construído. Tal ação se dá pela interação indissociável entre sujeito e meio físico e social. Ao compreendermos que esse meio é também social, consideramos, dessa forma, a interação entre as pessoas, as variações culturais, as diferenças ambientais etc. Não se trata, portanto, de questão menos importante na obra piagetiana.

A ênfase da teoria no processo de equilíbrio, que explica as construções individuais, porém, não isoladas das solicitações sociais, gera uma leitura equivocada das pesquisas piagetianas. Dessa forma, o autor é sempre acusado de não valorizar os aspectos interacionistas e/ou sociais.

Ao explicar os fatores que influenciam o desenvolvimento, Piaget aborda a transmissão social (produto das interações sociais por meio da educação, meios de comunicação, interação entre os indivíduos, informações culturais) como um fator importante, mas por si só insuficiente:

Por essa razão evidente que para que uma transmissão seja possível entre o adulto e a criança ou entre o meio social e a criança educada, é necessário haver assimilação pela criança do que lhe procuram inculcar do exterior. Ora, uma assimilação é sempre condicionada pelas leis desse desenvolvimento parcialmente espontâneo (PIAGET, 1978/1983, p. 224).

Na obra “Psicologia e Epistemologia”, Piaget (1972/1991) faz uma distinção entre as transmissões culturais e educativas e as interações ou coordenações sociais interindividuais. O primeiro aspecto corresponde a “[...] transmissões culturais particulares que se cristalizaram de maneira diferente em cada sociedade”, são, portanto, particulares e variáveis (p. 65). Todavia, sobre o segundo aspecto, Piaget afirma que há uma troca constante entre os indivíduos, provenientes de informações, discussões, debates. Nesse sentido, a transmissão social não se refere somente a uma transmissão verbal pura, mas também à exigência de uma coerência do pensamento, provocada pela interação social.

[...] esta constante troca interindividual intervém durante todo o desenvolvimento segundo um processo de socialização que interessa tanto à vida social das crianças entre elas como às suas relações com os mais velhos ou adultos de qualquer idade (PIAGET, 1972/1991, p. 64).

Dessa forma, a interação social desequilibra, solicita e provoca a ação do sujeito, mas não dita as regras do jogo sozinha. Isso significa que é o processo de equilíbrio que vai redefinir e dar um sentido àquilo que provém do meio social.

Piaget é bem mais conhecido por seus estudos sobre o mundo físico e sobre o conhecimento lógico-matemático. Embora em alguns estudos o autor aborde questões sociais (1926/1967; 1924/1979), como a ideia de família, o conceito de país, as crenças sobre as origens dos nomes das coisas, entre outros, o faz sob a ótica da construção do raciocínio lógico. Nesse sentido, podemos exemplificar a noção de causalidade, analisada no caso das relações de parentesco, e a noção de parte e todo, para o conceito de país. O conhecimento social foi pouco explorado pelo autor e coube aos seus seguidores essa tarefa.

No contexto brasileiro, observamos que as pesquisas nessa área não chegam a duas décadas de desenvolvimento e, em sua grande maioria, mantêm um padrão metodológico: os estudos transversais e/ou evolutivos, caracterizados mais por mapeamentos diagnósticos e bem menos por processos interventivos.

Dessa forma, pesquisar questões envolvendo a construção do conhecimento social nos parece algo relevante e necessário na medida em que nos traz novos dados e explica como essa construção ocorre, o que a motiva e quais são seus principais desafios.

A grande referência dos estudos brasileiros são os trabalhos desenvolvidos e/ou orientados por Juan Delval (DELVAL, 1989; ENESCO et al., 1995; DELVAL; PADILLA, 1997; DENEGRÍ, 1998; DELVAL, 2002; DENEGRÍ; DELVAL, 2002; DELVAL, 2007; DELVAL; VILA, 2008). Esses trabalhos mostram que adotar o referencial piagetiano para se explicar a construção do conhecimento social significa assumir uma perspectiva bastante específica, ou seja, a de que os dados sociais são compartilhados entre os indivíduos, mas não se impõem de forma bruta e unilateral. A mente dos sujeitos é que atribui a esses dados um significado próprio e individual.

Assim, o trabalho de elaboração que cada um realiza, ao tentar se apropriar dessas informações sociais, é essencial para a concretização e o avanço desse tipo de conhecimento.

No Brasil, diferentes pesquisas corroboram os estudos realizados no exterior (TORTELLA, 1996; BORGES, 2001; TREVISOL, 2002; SARAVALI, 2005; OTHMAN, 2006; ARAÚJO, 2007; CANTELLI, 2009; PIECZARKA, 2009; SILVA, 2009; ARAÚJO; GOMES, 2010; MONTEIRO, 2010, GUIMARÃES, 2012, MANO, 2013). Nesses trabalhos, é possível observar que a compreensão do mundo social é uma tarefa árdua e longa; as crenças são elaboradas paulatinamente, sendo a cada momento reorganizadas. Por isso, notamos a existência de ideias bastante singulares a respeito de diferentes temas do mundo social. Assim é que, por exemplo, observamos que durante um longo período do desenvolvimento, as crianças acreditam que para se ter um trabalho basta comprá-lo; que um vendedor vende uma mercadoria por um preço menor do que a comprou; que quando um membro da família muda de cidade ele deixa de ser da família; que os pobres são pobres porque não conhecem o caminho que leva ao banco; que violência é apenas bater; entre tantas outras.

Nesse processo de construção das noções sociais, Delval (1989) identifica aspectos diferentes, denominados de elementos da representação social. São eles:

- 1) As **normas** ou **regras** que desde muito cedo as crianças recebem dos adultos e que dizem respeito a uma conduta social. Tais normas estão relacionadas a valores sociais que indicam aquilo que é aceito ou não desde o ponto de vista dos outros;
- 2) As **informações** recebidas dos adultos por intermédio dos meios de comunicação, da escola e das próprias ações individuais sobre o mundo social;
- 3) As **noções** ou **explicações** sobre como e o motivo pelo qual os fatos sociais acontecem de uma maneira e não de outra, sobre o funcionamento dos sistemas sociais etc.

Delval (2002) nos explica que a evolução das concepções sobre o mundo social ocorre em três níveis, ao longo do desenvolvimento. Num primeiro nível (até os 10-11 anos) os sujeitos se baseiam sempre nos aspectos mais visíveis

das situações em questão, desconsiderando processos ocultos e subjacentes, tão comuns em questões sociais. Apresentam também dificuldades em coordenar perspectivas diferentes, bem como em considerar a existência de conflitos. As explicações desse nível “[...] baseiam-se nas aparências, no que é mais visível, no que se percebe diretamente. Os fenômenos sociais apoiam-se em imagens pouco conectadas entre si e bastante estereotipadas” (DELVAL, 2002, p. 224). Há, portanto, uma compreensão parcial da realidade.

Em relação ao segundo nível (11-14 anos), Delval (2002) explica que os sujeitos começam a levar em conta aspectos não visíveis das questões analisadas e dá início a consideração de processos que devem ser inferidos, pois estão inicialmente ocultos. Há uma percepção maior dos conflitos, embora a coordenação de diferentes pontos de vista seja algo ainda difícil de ocorrer.

No terceiro nível (início 13-14 anos) observa-se, nas explicações dos sujeitos, que os processos ocultos, bem como os diferentes aspectos de uma mesma situação passam a ser considerados. Os indivíduos estão de posse de mais informações sobre o meio social, mas aqui conseguem relacioná-las e integrá-las num sistema mais coerente. “Os sujeitos se tornam muito mais críticos em relação à ordem social existente, emitem juízos sobre o que é certo e o que não é e propõem soluções alternativas” (DELVAL, 2002, p. 231).

É importante não desvincularmos as questões relativas à construção do conhecimento social daquelas oriundas ao desenvolvimento moral; os aspectos do desenvolvimento caminham concomitantemente – social, cognitivo, afetivo etc. Assim, podemos considerar que as informações sociais reproduzidas de forma passiva, permanecendo em níveis mais elementares ou quase como regras normatizadas, se relacionam, inicialmente, a uma tendência heterônoma do sujeito. Portanto, são regras que emanam dos outros e não de si mesmo. Um nível III de compreensão da realidade social necessita de elaborações que questionem as imposições sociais, provocando a reflexão sobre aquilo que é possível, mediante a coordenação de muitos fatores e de questões implícitas, portanto, necessita de uma tendência mais autônoma, ou seja, que considere as diferentes perspectivas dos problemas sociais.

Embora saibamos que as idades apontadas por Delval (2002) são aproximadas, é preciso analisar a ideia de níveis de compreensão a partir da perspectiva construtivista. Isso significa compreender como eles se organizam

em cada momento, como se dá a passagem para um nível mais avançado, se ocorrem lacunas nesse processo, se um nível posterior se apoia numa construção anterior. O que as pesquisas sugerem, até o momento, é que há semelhanças na interpretação de conteúdos diferentes da realidade social. Assim, os níveis propostos por Delval (2002) procuram identificar essas características comuns, que foram encontradas em diferentes pesquisas, tanto no Brasil quanto no exterior.

Uma questão que nos chama a atenção se refere ao último nível de compreensão da realidade social, caracterizado por uma mobilidade maior do pensamento. No Brasil, esse nível é pouco encontrado em nossos sujeitos e as pesquisas mostram que, mesmo em idades mais avançadas, há uma compreensão mais elementar dos assuntos sociais (CANTELLI, 2000; BARROSO, 2000; PIECZARKA, 2009; MONTEIRO, 2010, MANO, 2013). Esse dado sugere a necessidade de novas pesquisas, bem como a compreensão dos processos cognitivos subjacentes à elaboração do nível III.

UM ESTUDO EVOLUTIVO

Neste trabalho, objetivamos tratar a temática da aprendizagem e da não aprendizagem sob a perspectiva da construção do conhecimento social. Embora tenhamos, no Brasil, estudos que deem voz aos alunos sobre essa questão (SIRINO, 2002; MARIANO, 2009; OSTI, 2010) eles não a abordam sob o mesmo referencial teórico adotado aqui. Há somente dois trabalhos (CANTELLI, 2000; GUIMARÃES, 2007), na perspectiva piagetiana, que tratam da escola, suas funções, seus personagens etc., porém, sem adentrar na questão da aprendizagem.

Explorando aspectos relacionados à aprendizagem, pretendíamos investigar como ocorreria a construção de uma noção social bastante cotidiana e familiar aos sujeitos, visto que se tratavam de estudantes.

O presente artigo traz dados que compõem um estudo mais amplo. Nosso objetivo aqui é apresentar as crenças de crianças e adolescentes a respeito da resolução de problemas envolvendo a não aprendizagem. Serão analisadas as crenças que os sujeitos possuem sobre como uma situação de não aprendizagem pode ser resolvida.

Para a realização deste estudo, optamos pelo delineamento evolutivo transversal, baseado no método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, 1924/1979). Tal método busca a aproximação aos meandros do pensamento, objetivando encontrar aquilo que Piaget apontou como sendo mais interessante no exame clínico: as crenças desencadeadas e as crenças espontâneas dos sujeitos entrevistados. Nas palavras de Piaget (1926/1967):

Renunciamos totalmente, portanto, ao método de conversação pura e simples, em seguida a nossas pesquisas sobre os dois primeiros anos do desenvolvimento, para adotar um método misto, cuja fecundidade bem superior pudemos sentir, desde então. Este “método crítico” (se permitem assim batizar o resultado dos processos que tínhamos primitivamente pedido emprestado ao “método clínico” dos psiquiatras) consiste sempre em conversar livremente com o indivíduo testado, ao invés de limitar-se a perguntas fixas e estandardizadas, e conserva, assim, todas as vantagens de uma entrevista adaptada a cada criança e destinada a lhe permitir o *maximum* possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais. (p. 9-10).

Participaram desta pesquisa¹ 80 escolares entre 06 e 16 anos de escolas públicas de cidades do interior do Estado de São Paulo, que foram escolhidos aleatoriamente. Como se trata de um estudo evolutivo, a faixa etária selecionada abrange um longo período do desenvolvimento na intenção de observar possíveis diferenças e/ou avanços, bem como evoluções na maneira como as crianças e adolescentes respondem às questões. O número de participantes e a divisão da faixa etária foram definidos com base nas orientações de Delval (2002) e correspondem ao que segue: 20 sujeitos de 06 anos; 20 de 09 anos; 20 de 12 anos; e 20 de 16 anos.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e a análise dos dados foi realizada mediante a interpretação das respostas dadas pelos sujeitos que indicavam níveis de compreensão da realidade social.

Os sujeitos foram submetidos ao seguinte procedimento metodológico: a análise de uma história, envolvendo uma situação de não aprendizagem. As entrevistas foram aplicadas individualmente, gravadas em áudio e transcritas posteriormente para análise.

Embora não traga elementos de juízo moral, a história é semelhante àquelas utilizadas por Piaget no livro “O Juízo Moral na Criança” (1932/1994) e

as utilizadas por Delval e sua equipe nas pesquisas sobre os direitos das crianças (DELVAL; PADILLA, 1997). A história completa é a seguinte:

O aluno Marcelo (de idade igual a do sujeito a ser questionado), não consegue aprender as lições que a professora ensina. Todos os dias ele não consegue copiar a matéria da lousa, não entrega as lições de casa e não resolve os problemas propostos pela professora. O que você acha dessa situação? O que você acha que está acontecendo com esse aluno? Quem poderia ajudá-lo? E a escola? E a professora? Por que será que ele não aprende? O que você acha que a professora poderia fazer? O que você acredita que deve ser feito? E se ele não aprender o que vai ocorrer? Você conhece alunos assim? Como eles são? O que acontece com eles? Como você se sente diante de situações assim?

O objetivo da utilização desse procedimento metodológico foi verificar como os sujeitos interpretavam a situação de não aprendizagem, como viam as possibilidades de ação docente e o papel da escola na história proposta. Para facilitar a apreciação das respostas dos sujeitos e considerando as interpretações apresentadas por eles, bem como os elementos que eram trazidos para a discussão, a análise foi subdividida em cinco eixos temáticos. Os eixos foram definidos a partir do rol de perguntas que poderiam ser feitas e que diziam respeito a um aspecto analisado a partir da história, por exemplo: como interpretam o problema de aprendizagem, como o resolvem etc. Os eixos definidos foram os seguintes:

- 1) Caracterização do problema – Esse eixo se refere às perguntas que permitem ao sujeito identificar e justificar o problema apresentado na história. Algumas delas²: *O que está acontecendo com a criança? Por que ela não consegue fazer ou não aprende?*
- 2) Resolução – Aqui são analisadas as crenças que os sujeitos possuem sobre como a situação colocada pela história pode ser resolvida. Nesse sentido, podemos perceber o papel que o professor, a escola e os demais envolvidos assumem para os entrevistados. Algumas perguntas referentes a esse eixo temático: *Quem poderia ajudá-lo? E a escola? E a professora? O que você acha que a professora poderia fazer? O que você acredita que deve ser feito?*
- 3) Desfecho – Neste eixo são analisadas as interpretações a respeito do desenlace da história, isto é, o que ocorrerá se a aprendizagem não se efetivar. A pergunta aqui analisada foi: *E se ele não aprender o que vai ocorrer?*
- 4) Realidade – Fazem parte desse eixo as perguntas referentes ao

conhecimento real de alunos, em comparação com a situação apresentada na história. Entre as perguntas feitas: *Você conhece alunos assim? Como eles são? O que acontece com eles?*

5) Sentimentos – Aqui estão as respostas que os sujeitos apresentam sobre como se sentem diante de situações de não aprendizagem. A pergunta feita foi: *Como você se sente diante de situações assim?*

Em função dos limites desse artigo, exploraremos o eixo 2 – a resolução.

Após a divisão por eixos temáticos, as respostas eram analisadas e avaliadas quanto à frequência que apareciam e o tipo de interpretação desse conteúdo da realidade social, abordado pela história. Assim, uma resposta que aparecia várias vezes era analisada também em função da caracterização dos níveis de compreensão da realidade social propostos por Delval (2002). Tais respostas comuns nos indicavam, portanto, uma crença que os sujeitos possuíam e eram identificadas por meio de categorias, como poderemos ver na análise dos resultados.

RESULTADOS

Conforme dito anteriormente, no segundo eixo temático, nosso foco principal foi analisar as ideias que os participantes possuíam para a resolução da história. Dessa forma, buscou-se os elementos, pessoas e/ou papéis sociais que seriam apresentados pelos participantes ao serem solicitados a pensar sobre uma situação de não aprendizagem discente.

Numa primeira categoria estão as respostas que afirmam que a professora poderia ajudar realizando suas tarefas rotineiras, tais como ensinar, explicar, expor etc. Embora a pergunta: “o professor poderia ajudar essa criança?” Ou ainda, a pergunta: “quem poderia ajudá-lo?” se desmembre em “E o professor? Poderia fazer algo? O que?”, é importante notar que os sujeitos que não respondem num primeiro momento que o professor poderia ajudar; confirmam essa ideia ao serem perguntados diretamente. Assim, uma ajuda possível seria aquela proveniente do docente. As respostas que se remetem à escola, mas que elencam ações que o professor executará, foram enquadradas aqui também.

Nos protocolos que foram considerados dessa categoria, observamos a ausência de consideração de processos, uma vez que os sujeitos repetem aquilo que, muitas vezes, o docente já faz. Esse auxílio teria então um caráter mágico e quase unilateral. Assim, basta ensinar que o aluno aprenderá. Alguns exemplos:

ANY (6;6)³: E quem poderia ajudá-lo? *A professora. A professora? E o que ela poderia fazer? Poderia fazer... é... é... falando as letras pra ele aprender.*

DAN (6;4): O que você acha que a professora poderia fazer? *Explicar toda hora ele vai ficando “cabeça boa”.*

CXS (9;1): Como a professora pode ajudar? *É assim... se ele se comportar, ela pode até ajudar mais. Ela pode falar... falar assim: “Ah! Você tá ótimo, eu vou fazer uma reunião vou falar bem de você tal... tal...” [...] E o que você acha que a professora poderia fazer então? Poderia é... se ele parasse de brincar, de ficar conversando, tacando papel, aí a professora podia falar ... falar bem dele, aí dar bastante nota boa pra ele.*

GSS (9;2): O que você acha que a professora poderia fazer então? *Ajudar ele... e tentar fazer... é tentar é... fazer ele trabalhar ficar sempre é... dando atenção pra ele, falando “faz”.*

VIH (9;8): A professora pode ajudar de que jeito? *Ela... Ela dá uma folha, manda ele escrever o ditado.*

JVI (12;9): A professora pode fazer alguma coisa? *Ab pode ajudar ele, por exemplo, ficar na carteira dele ensinando assim.*

JCO (12;7): E o que a professora pode fazer então? *Ab! Pode ajudar ele nas aulas ajudar ele fazer mais alguma coisa, alguma coisa que ele não sabe.*

BRE (16;8): *Ab! Ver se ele tá fazendo se ele não tiver fazendo faz ele copiar verificar se ele não tem dúvida ... perguntar.*

LRD (16;6): Como que o professor poderia ajudar? *Ensinando ele. Ensinando? Mas como assim ensinando? Ensinando ele fazer as coisa ... resolver as contas, os problemas dele.*

A segunda categoria encontrada apresenta elementos um pouco diferenciados da categoria anterior. Dessa forma, foram agrupadas aqui as intervenções ou resoluções caracterizadas como um “atendimento específico”. As ações que os sujeitos elencam são menos lineares que as da categoria 1 e

parecem evidenciar a consideração de mais elementos. No entanto, o caráter mágico da categoria 1 não é totalmente perdido ou superado, uma vez que não há consideração, na grande maioria das respostas, das reações do aluno, das suas necessidades etc. Isto é, apenas uma ponta do processo todo é considerada. Vejamos alguns exemplos:

NAY (6;3): *Eu acho que a professora podia ... Ah! Eu acho que a professora podia passar coisas mais ... mais que não é tão difíceis.*

ACT (9;2): *Quem poderia ajudá-lo? Só o reforço. O que a professora poderia fazer então? Poderia ... é ... ajudar essa criança a fazer ela melhorar mais. Poderia é colocar ela na frente ou então tirar os alunos de perto dele pra ele prestar mais atenção.*

VIT (9;8): *O que você acha que a professora poderia fazer? Ela podia separar ele, ai passava uma prova e deixava ele fazer, ai via quanto ele tirava, ai depois explicava pra ele tudo que ele errou, ai depois ela dava outra prova pra ele fazer, ai ele fazia ai se tirava nota ruim de novo ai ela ia ajudar ele de novo e fazia tudo de novo.*

AMA (9;9): *O que você acha que a professora poderia fazer? Ela podia pegar uma volante e colocar no lado dele pra ajudar ele.*

GDA (12;6): *Como que a escola pode ajudar? Dando mais força pra ele e dando uma aula extra. E os professores podem ajudar? Podem. Como que você acha que a professora poderia ajudar? Passando uma matéria é... mais fácil pra ele...*

LBH (12;5): *Como que os professores poderiam ajudar? Ah! Passando acho que mais atividades pra começar do jeito dele, pra depois, pra ele acompanhar na dos outros, porque acho que ele não consegue acompanhar, pra ele tem que fazer do começo de novo e ir indo até ele conseguir chegar a altura das outras pessoas.*

BIH (16;8): *Como que os professores poderiam ajudar? Incentivando ele a aprender ou aplicando novas tarefas pra ele melhorar o desempenho.*

BRU (16;2): *O professor pode ajudar de que maneira? Ah! Ficar mais em cima, pegar mais no pé. Dá mais coisa pra ele tipo levar em casa fazer um trabalho forçar mais assim.*

GIO (16;7): *E o que o professor então podia fazer para ajudar ele? Ai! Tentar... Tentar né tipo assim, chamar ele do lado que nem eu falei chamar ele do*

lado e falar: “por que você não aprende, você não tem objetivo de ser alguém na vida?” então você pegar assim né... quando ele ... ou então tipo uma aula particular dessa matéria que ele não tá aprendendo.

A terceira categoria encontrada refere-se à intervenção familiar. Dessa forma, as respostas apontam para a necessidade de se procurar os pais do aluno em questão para que eles tomem uma atitude diferenciada, dando apoio, ouvindo o sujeito e/ou tenham uma ação mais enérgica. É o caso de:

ANY (6;6): *Poderia fazer assim. É... pegasse ele e passasse uma tarefa pra ele, se ele não fizesse ai contaria pra mãe dele.*

PEH (6;4): *Ele devia ter ... devia ... devia ... é ... devia ... deve todo dia a mãe dele ajudar ele.*

BEK (9;4): *Quem poderia ajudá-lo? Hum... O pai dele. O pai? O que esse pai poderia fazer? Falar pra professora pegar no pé dele pra ele poder copiar.*

GAC (9;8): *Quem poderia ajudá-lo? A mãe ou o irmão. Como eles podem ajudar? Fazendo continha, resolvendo junto, fazer problema.*

CXS (9;1): *E quem poderia ajudá-lo? Ah! A mãe dele ou o pai pode ajudar ele assim é... é... a... fazer as coisas é... falar assim que se ele não fazer, falar que vai dar um castigo uma coisa assim.*

BRG (12;5): *Quem poderia ajudá-lo? A mãe poderia dar mais atenção pra ele, entender o que tá acontecendo na escola.*

CFR (12;11): *E quem pode ajudá-lo? Ah! Na casa os pais... Os pais? Pode pegar no pé pra ver se ele faz as coisas.*

LUI (12;10): *Tem mais alguém que você acha que pode ajudá-lo além da escola e da professora? A família. A família? Os pais. Os pais? De que jeito? Lendo, ajudando na tarefa, lendo livro, fazendo pesquisa.*

BIB (16;6): *E quem você acha que pode ajudar ele? A família [...] as pessoas mais próxima dessa pessoa né. Como que eles podem ajudar? Ah! Sei lá... Conversando com ele ... dando conselhos, algum apoio pra ele.*

KAR (16;4): *Tem como ele ser ajudado? Tem. Como? Ai... os pais estarem conversando, tá indicando livro pra ele ler, forçando ele estudar tá se informando mais nos estudos.*

MLL (16;1): [...] *ou até mesmo a mãe dele sentando, conversando com ele ajudando ele se tá com algum problema pra ele desabafar.*

Para a próxima categoria, foram consideradas as respostas que apontam a necessidade de uma intervenção enérgica da professora. Essas respostas se relacionam a questões de indisciplina. É curioso notar que em nenhum momento da história é feita alguma relação com problemas de indisciplina do personagem que não aprende, mas os sujeitos apresentam esse tipo de interpretação inúmeras vezes. Vejamos alguns exemplos:

CLL (6;8): *Ab... a professora ajuda, se ele estudar ela não briga com ele, se ele não estudar ela põe na diretora ou fora da classe.*

AMD (9;1): *E o que você acha que a professora poderia fazer? Ficar brava.*

AGM (9;1): *A professora colocar ele de castigo.*

JVM (9;1): *O que você acha que a professora dele poderia fazer? Hum... Deixar ele sem fazer as ... as atividades de ... por exemplo Informática, Educação Física...*

IBR (12;11): *E o que você acha que a professora poderia fazer? Chamar atenção dele falar pra ele prestar mais atenção dentro da sala.*

KAI (16;6): *O que você acha então que a professora poderia fazer para ajudar ele? Bom... separar ele... Separar como? Separa. Não deixa enturmar.*

Na categoria 5 estão as crenças no esforço do próprio discente para a resolução da questão. Assim, os sujeitos acreditam que para aprender basta ao aluno da história se esforçar mais, estudar etc. Alguns exemplos:

PEH (6;4): *O que você acha que pode ser feito? Ele prestar muita... Ele prestar atenção na aula.*

AMD (9;1): *E o que você acha que devia ser feito? É... eu acho que ele tem que mais aprender e falar pra sair a preguiça do corpo dele e jogar fora.*

ACT (9;2): [...] *tem que se esforçar mais pra aprender direito.*

BEK (9;4): [...] *a escola poderia ajudar se ... é... se ele ficasse quieto e conseguisse prestar mais atenção nas coisas [...] E o que você acha que tinha que ser feito? Prestar atenção nas atividades e não perder tempo.*

LSB (12;11): *Ele tem que ... ele tem que prestar mais atenção, melhorar o comportamento [...]*

JSM (12;11): *Ele tinha que se esforçar cada vez mais.*

A categoria a seguir agrupa as respostas que consideram a necessidade de uma intervenção dos amigos. Assim, estes podem ensinar o aluno que não aprende ou mesmo conversar com ele, orientando e/ou ouvindo seus problemas.

JOH (6;11): *Quem poderia ajudá-lo? O amigo do lado. Mas como o amigo do lado poderia ajudar? O amigo do lado. Ele acaba, ai vai mostrando as letras pra ele pra ir rapidinho.*

FMO (6;8): *Ele tem que sentar numa dupla que sabe fazer tudo e pode ensinar ele. Quem poderia ajudá-lo? Um aluno que sabe tudo. Como? Sentando junto com ele e falando as letras pra ele.*

LSB (12;11): *Eu acho que ele devia tentar conversar com alguma pessoa, pra ... algum amigo que sabe pra tentar ajudar ele a fazer.*

BIB (16;6): *E o que você acredita que deve ser feito? Que os alunos da sala ajude ele, porque tanto ... vamos supor eu como outros alunos que se sente excluído ia ficar mais excluído vendo os alunos todos assim querendo “engrubar” e deixando ele de lado, então acho que os alunos também deveria ajudar ele.*

BRU (16;2): *Quem poderia ajudá-lo? Os amigos, por exemplo, principalmente também né e o professor se dedicar mais a ele. [...] Por que os amigos principalmente? Ah! Porque tá mais perto, conversa mais essas coisas ... A professora não pode ajudar? Não ... pode ... só que tipo tem aluno que fica com vergonha de perguntar pra professora. Aí pergunta pros alunos, os alunos ajuda aí vai pegando mais experiência tipo na matéria, aí depois vai falando mais com o professor.*

MHE (16;11): *Ah! Poderia incentivar ele é... fazer ele se sentir bem sentir que ele tem amigos que ele pode superar os problemas dele.*

Na categoria 7 estão as respostas que indicam a necessidade de mudança de classe ou de escola para a resolução do problema. Entre elas:

MEL (6;9): *Quem você acha que poderia ajudá-lo? Uma escola particular... Gato de Botas. Uma escola particular? Gato de Botas? É... Gato de Botas. E a escola aqui? É que meu irmão ele é burro e agora... a escola de Gato de Botas é pra burro então...ele tá lá. A escola Gato de Botas é para burros?*

Quem te falou isso? *Quem não sabe... quem não aprende direito as coisas vai pro Gato de Botas. Quem não aprende direito vai pro Gato de Botas? Meu irmão não tá aprendendo direito não, ele tá...* Teu irmão não está aprendendo direito e foi para o Gato de Botas? *Ele também é da terceira série.*

LCL (9;5): *Mudar ele de sala. Vai mudar ele de sala? Muda ele de escola.*

LBH (12;5): *[...] era melhor ele ir pra outra escola que os professores já sabem como lidar com pessoas desse jeito.*

A última categoria identificada apresenta as respostas do tipo “não sei” ou aquelas que não se enquadram em nenhuma das categorias anteriores.

A Tabela 1 apresenta a quantificação das respostas dadas pelos sujeitos nas categorias do eixo “resolução da história”.

Tabela 1 – Resolução para a não aprendizagem do aluno⁴

| CATEGORIAS | IDADES | | | | TOTAL | % |
|----------------------------|--------|----|----|----|-----------|------|
| | 6 | 9 | 12 | 16 | | |
| 1 – Ajuda Mágica | 17 | 20 | 12 | 13 | 62 | 77,5 |
| 2 – Atendimento Específico | 4 | 6 | 15 | 14 | 39 | 48,8 |
| 3 – Intervenção da Família | 6 | 9 | 11 | 12 | 38 | 47,5 |
| 4 – Intervenção Enérgica | 7 | 11 | 4 | 2 | 24 | 30,0 |
| 5 – Esforço pessoal | 6 | 11 | 4 | 2 | 23 | 28,8 |
| 6 – Intervenção dos amigos | 6 | 1 | 1 | 6 | 14 | 17,5 |
| 7 – Mudar de escola/classe | 1 | 2 | 2 | - | 5 | 6,3 |
| 8 – Não sabe/outras | 4 | 3 | 3 | - | 10 | 12,5 |

Durante a entrevista, ao analisarem o problema da não aprendizagem apresentado pela história, notamos que a grande maioria dos nossos sujeitos tende a culpabilizar um polo do processo: o aluno. Assim, ao explicarem/descreverem situações de não aprendizagem, as crianças e adolescentes elencam fatores ligados à indisciplina e/ou motivação dos estudantes.

Essa forma de analisar a questão desconsidera processos e diferentes elementos envolvidos e é bastante característica do que Delval (2002) considerou como sendo o primeiro nível de compreensão da realidade social.

Concomitantemente à responsabilização do aluno, ocorre também a interpretação de que o professor sempre cumpre seu papel corretamente, o que continua sendo um traço marcante do nível I. Vejamos o excerto de um protocolo:

JEN (6;5): O que você acha que acontece, por que ele não consegue aprender? ... *Ele tem que prestar muita é ... como que é... prestar muita ... coisa na professora.* Muita atenção? É muita atenção na professora, porque a professora é muito inteligente e sabe tudo.

Essa é uma forma heterônoma de lidar com a questão, conforme vimos anteriormente. Assim, nem a ação do professor é questionada, nem o problema é pensado de uma maneira diferente, ou seja, sempre se julga o aluno como o único responsável.

Na análise da resolução da história, observamos que a ausência de consideração de processos permanece e uma saída simplista marca as crenças dos nossos sujeitos. Dessa forma, basta ao professor ensinar para que o sujeito aprenda e 100% dos entrevistados acreditam na capacidade de aprender; ninguém considerou o não aprender de forma definitiva e/ou de resolução mais complexa.

O ensino mencionado pelos sujeitos caracteriza-se pela repetição de ações que já são realizadas: falar, insistir, mostrar de novo. Nesse sentido, é curioso notar que, muitas vezes, aquilo que foi considerado como atendimento específico pode ser também enquadrado numa compreensão mais simplista e linear do processo, embora a presença dessa categoria aumente com o passar da idade. Quase sempre o atendimento específico repete o que já é feito, como menciona VIT (9;8): “[...] e fazia tudo de novo”.

Mesmo entre os mais velhos isso é possível de ser observado; apesar de outras ações passarem a ser consideradas, como por exemplo, uma boa conversa do professor. Dessa forma, podemos também fazer uma reflexão sobre as aulas de reforço. Sabemos que as mesmas consistem, muitas vezes, na repetição daquilo que é trabalhado na sala regular e que os encaminhamentos dos professores indicam a crença na necessidade desta repetição, assim como fazem os sujeitos da presente pesquisa. Portanto, os alunos entendem a questão como, muitas vezes, seus próprios professores a veem: é necessário mais atividades, mais cadernos, mais lições para casa, mais aulas.

A intervenção familiar, na maioria das vezes, é também simplista e caracteriza-se por uma repetição das ações do professor. Somente os sujeitos mais velhos pensam um pouco diferente essa questão, indicando que, em casa, o aluno que não aprende poderia ter apoio, ser mais aconselhado e/ou ouvido.

Em relação à intervenção dos amigos, o que se nota é que as ações são as mesmas (sentar junto, explicar, mostrar, ensinar, falar) exceto alguns sujeitos mais velhos que apresentam ações diferenciadas como ouvir, aconselhar, incluir. Tal fato se deve, provavelmente, à evolução do juízo moral (PIAGET, 1932/1994) desses sujeitos que, como vimos anteriormente, passam a considerar as opiniões entre os iguais tão ou mais importantes que as dos mais velhos, assumindo uma tendência mais autônoma e cooperativa. Assim, observamos também que a ideia de mudar de escola ou de excluir não aparece mais entre os mais velhos.

A categoria 4, por sua vez, tem uma diminuição progressiva com a idade em função das sanções expiatórias⁵ não serem mais consideradas como tão justas e adequadas para a resolução dos problemas. Quando os sujeitos utilizam as sanções expiatórias ou assumem a necessidade de uma intervenção mais enérgica estão confirmando a ideia de que não se aprende em função de maus comportamentos. Nesses casos, observa-se que a aprendizagem – questão maior tratada na história – é perdida e desconsiderada, passando o comportamento a assumir maior força. Por exemplo:

VCT (6;6): E o que você acha que a professora poderia fazer, o que deve ser feito com ele? *Deixar ele sem ir no parque.* Deixar ele sem ir no parque aí você acha que ele vai aprender? *(faz sim com a cabeça).* Vai? *Na minha classe todo dia alguém tem que ficar sem parque porque sempre faz bagunça ou fica olhando pra trás conversando.*

No nível II, podemos observar que há uma transformação paulatina, bem como o aparecimento de novos elementos. Dessa forma, nas explicações dos sujeitos, novos dados começam a surgir e o raciocínio vai se tornando menos perceptivo, ampliando-se as interpretações.

As justificativas para a não aprendizagem, embora se mantenham ainda rudimentares, são menos simplistas. Ainda se considera o aluno como o maior responsável, no entanto, os problemas elencados sugerem que não somente uma ação da criança resolveria o problema. É o caso, por exemplo, da menção a algum aspecto orgânico.

Conseqüentemente, um outro tipo de intervenção começa a ser relacionada. Outras pessoas podem auxiliar, como um médico, um psicólogo etc. As ações da professora também não são vistas de forma linear. Assim os sujeitos mencionam a necessidade de uma atenção especial a esse aluno, de um cuidado maior, realização de trabalhos e/ou provas diferenciados. As ideias contidas aqui parecem indicar o início da consideração de processos, a necessidade, por exemplo, do professor se dedicar porque o aluno tem alguma dificuldade, porque acha aquilo difícil etc.

No nível III, notamos uma ampliação considerável das variáveis envolvidas, bem maior que no nível II. Nesse sentido, há inúmeras razões para que um aluno não aprenda e fatores mais complexos são apresentados, como por exemplo, a exclusão escolar e social.

Há também várias possibilidades de intervenção e os sujeitos apontam, às vezes, na mesma resposta, a escola, a professora, a família, outros profissionais e os amigos, como possíveis agentes. Quando, por exemplo, indicam questões familiares como problemas existentes, afirmam que a escola necessita se preocupar e considerar isso também. Aparece o início dos acordos sociais, ou seja, o estabelecimento de compromissos entre aqueles que desempenham seus papéis sociais. Assim é que, por exemplo, LCS (16;6) explica: *“Ab! Eu acho que falta vontade dele e também... se não falta vontade, se ele se esforça, o professor tem que tentar explicar melhor pra ele, pra ver se ele consegue se adequar e ficar bem na aula.”*

A Tabela 2 mostra a distribuição dos sujeitos pelos níveis de compreensão da realidade social.

Tabela 2 – Distribuição dos sujeitos nos níveis de compreensão da realidade social.

| NÍVEIS | IDADES | | | | TOTAL | % |
|--------|--------|----|----|----|-------|-------------|
| | 6 | 9 | 12 | 16 | | |
| I | 20 | 19 | 10 | 6 | 55 | 68,7 |
| II | - | 1 | 10 | 10 | 21 | 26,3 |
| III | - | - | - | 4 | 4 | 5,0 |

Podemos observar um dado que vem se confirmando em estudos evolutivos realizados no contexto brasileiro, qual seja, mesmo entre sujeitos de idades mais avançadas, poucos são aqueles que apresentam níveis mais elaborados de compreensão da realidade social (BARROSO, 2000; CANTELLI, 2000; MONTEIRO, 2010; MANO, 2013). Tal fato indica que esses alunos permanecem por muito tempo com crenças incompletas sobre conteúdos diferentes da realidade social e, no caso da presente pesquisa, sobre aspectos inerentes e corriqueiros ao seu cotidiano escolar.

Esse fato, a nosso ver, sugere a necessidade de realização de diferentes pesquisas, sobretudo com sujeitos mais velhos, a fim de se avaliar a confirmação ou não dessa característica nos sujeitos brasileiros, bem como a quais conteúdos da realidade social ela se aplica. Há também que se considerar a necessidade de trabalhos que analisem outras dimensões do desenvolvimento dos sujeitos em relação à construção do conhecimento social, entre elas, o desenvolvimento cognitivo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na presente pesquisa, objetivamos tratar questões relacionadas à aprendizagem sob a perspectiva da construção do conhecimento social.

Corroborando os resultados de outros trabalhos, desenvolvidos no Brasil e no exterior, sobre a construção do conhecimento social, observamos interpretações singulares e específicas que crianças e adolescentes possuem sobre a temática.

As pesquisas sobre a construção desse tipo de conhecimento são importantes, pois nos mostram a maneira de ver o mundo social que os indivíduos possuem. No caso da temática aqui abordada, torna-se também importante dar voz aos alunos e conhecer como interpretam e reelaboram situações que vivenciam quase todos os dias, consigo mesmo e/ou ao observarem seus colegas.

Nossos resultados mostram que, em idades mais avançadas, os participantes continuam com crenças bem simples, mesmo em se tratando de um conteúdo bastante corriqueiro. Dessa forma, essas concepções que vão elaborando, ao permanecerem incompletas, vão constituir um conjunto de representações frágeis que formam sobre o mundo social. Para Delval (2007), não se trata apenas de nos preocuparmos com a compreensão a respeito de um ou outro conteúdo da realidade social, mas de entendermos como um sujeito se torna adulto dentro de uma sociedade determinada e como adquire a ideologia dessa sociedade, assim como as instituições sociais, as regras de funcionamento social etc.

Em específico sobre as questões abordadas na presente pesquisa, trata-se de compreender como os alunos conseguem perceber questões que compõem o mundo do qual fazem parte e sobre o qual dedicam grande parte de suas vidas: o escolar.

Há que se considerar também a necessidade de reflexões e mudanças na prática pedagógica em função do que os trabalhos sobre a construção do conhecimento social nos apresentam. Uma mudança radical precisa ocorrer, a partir do momento em que percebemos a compreensão própria que nossos alunos possuem sobre assuntos sociais e o quanto a construção dessas noções é lenta e gradual. Se é verdade que temos muitos trabalhos preocupados com intervenções construtivistas em relação ao mundo físico e lógico-matemático, o mesmo não ocorre em relação ao mundo social. Esse último é considerado, muitas vezes, mais simples e de menor importância. O que os resultados das pesquisas nos mostram é justamente o contrário: trata-se de um conhecimento de difícil elaboração, independente do assunto abordado, e que, se não for solicitado adequadamente, permanece em níveis bem rudimentares de compreensão.

Acreditamos que o presente trabalho traz contribuições para os estudos sobre o conhecimento social e para se pensar as questões envolvendo o aprender e o não aprender na perspectiva dos estudantes.

NOTAS

1. Analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, processo número 642/2009. Financiada pelo CNPq, Edital Universal, 14/2009.
2. Embora a entrevista tenha algumas questões padronizadas, a utilização do método clínico-crítico prevê que, a partir das respostas dos sujeitos, outras perguntas sejam feitas. Por isso, utilizamos o termo “algumas delas” e não “são elas”. O sujeito pode também, ao longo da entrevista, manifestar sua crença desencadeada e/ou espontânea sobre a questão, sem que isso lhe seja perguntado diretamente. É a análise de toda a entrevista que permite ao experimentador ter uma ideia mais fiel do pensamento do sujeito.
3. Assim como nos protocolos piagetianos, os sujeitos são apresentados pelas iniciais do nome e entre parêntesis a idade em anos e meses.
4. A frequência de respostas não corresponde ao total de sujeitos da pesquisa (80), já que um mesmo sujeito poderá fornecer, em uma mesma resposta, explicações decorrentes de uma ou mais categorias diferentes. Em decorrência disto, o percentual total pode ultrapassar 100%.
5. Por não se relacionarem com a infração cometida, as sanções expiatórias reforçam e são típicas de uma tendência moral heterônoma, ou seja, os valores e as regras emanam dos outros; no caso dos pequenos, proveniente dos adultos e crianças mais velhas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ariella Silva; GOMES, Ligiane Raimundo Gomes. A noção de mobilidade social em adolescentes. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 193-204, 2010.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifacio de. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental**. 2007. 259fl. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BARROSO, Larissa Machado de Souza. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana**. 2000. 327fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BORGES, Roberta Rocha. **A construção da noção de família em crianças pré-escolares**. 2001. 188fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CANTELLI, Valeria Cristina Borsato. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. 227fl.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

CANTELLI, Valeria Cristina Borsato. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos**. 2009. 359 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

DELVAL, Juan. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 30, p.45-64, 2007.

_____. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento da criança. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. La representación infantil del mundo social In: TURIEL, E., ENESCO, I. y LINAZA, J. (comps). **El mundo social em la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989.

_____; PADILLA, Maria. **El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad**. [s.n.]: [s.l.], 1997 (Mimeo).

_____; VILA, Irene. **Los niños y Dios**: ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte. México: Siglo Veintiuno Editores, 2008.

DENEGRI, Marianela. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. In: ENCUENTRO EDUCAR, 5., 1998 **Anais...** [s.n.]: [s.l.], 1998. (mimeo).

_____; DELVAL, Juan. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. I. Los niveles de comprensión. **Investigación en la escuela**, n. 48, p. 39-54, 2002.

ENESCO, Ileana. et al. **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995.

GUIMARÃES, Taislene. **As ideias infantis a respeito da escola e do professor**: um estudo comparativo acerca da construção do conhecimento social em ambientes sócio-morais construtivistas e ambientes tradicionais. São Paulo: FAPESP, 2007. Relatório final de pesquisa (Iniciação científica).

_____. **Intervenção pedagógica e noções sobre o meio ambiente: a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética.** 2012. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

MANO, Amanda de Mattos Pereira. **Ideias de estudantes sobre a origem da Terra e da vida e suas relações com o desenvolvimento cognitivo: um estudo psicogenético.** 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MARIANO, M. L. **Representações Sociais de jovens sobre sucesso e sobre fracasso e sua contribuição para o ensino/aprendizagem de História.** Dissertação (Mestrado em psicologia educacional) - Centro Universitário FIEO, Osasco-SP, 2009.

MONTEIRO, Tamires Alves. **Um estudo evolutivo sobre as ideias de crianças e adolescentes a respeito da violência urbana.** São Paulo: FAPESP, 2010. Relatório final de pesquisa (Iniciação científica).

OSTI, Andréia. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem.** 2010. 191fl. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2010.

OTHMAN, Zilma Assad Suleiman. **Compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes vendedores e não vendedores de rua de Curitiba.** 2006. 156fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança.** Tradução de Valerie Rumjaneck Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967. (Original de 1926).

_____. **Psicologia e Epistemologia.** Tradução de Maria de Fátima Bastos e José Gabriel Bastos. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991. (Original de 1972).

_____. **A representação do mundo na criança.** Trad. Rubens Fiúza. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1979. (Original de 1924).

_____. **A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de epistemologia genética.** Tradução de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Dacir, Célia Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Original de 1978).

_____. **O juízo moral na criança.** 2ª edição. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. (Original de 1932).

PIECZARKA, Thiciane. **Concepções de desigualdade social e mobilidade socioeconômica de adolescentes de escola pública de Curitiba.** 2009. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SARAVALI, Eliane Giachetto. **Trabalhando os direitos das crianças numa sala de educação infantil.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005. p. 1-25. (v. 1.).

SIRINO, M.F. **Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso da criança-aluno.** 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis, 2002.

SILVA, Márcia Onísia da. **Representações de crianças e adolescentes sobre trabalho numa perspectiva piagetiana.** 2009. 283f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. **Amizade no contexto escolar.** 1996. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

TREVISOL, Maria Tereza Ceron. **A construção do conhecimento social um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos.** 2002. 242f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.