

O Conhecimento Social na Perspectiva Psicogenética:

Características e Implicações Pedagógicas

Eliane Giachetto Saravali

Como citar: SARAVALI, Eliane Giachetto. O Conhecimento Social na Perspectiva Psicogenética: Características e Implicações Pedagógicas. *In* : CARVALHO, Sebastião Marcos Ribeiro de; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael (org.). **Psicologia e educação** : temas e pesquisas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.33-50. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-340-3.p.33-50>



O CONHECIMENTO SOCIAL NA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA: CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Eliane Giachetto Saravali

Ao estudarmos a teoria de Jean Piaget (1896-1980), observamos que alguns aspectos e conteúdos são sempre muito explorados e divulgados. Assim é que, por exemplo, temos muitos estudos no campo do desenvolvimento moral e dos conhecimentos físico e lógico-matemático. Todavia, alguns aspectos dessa vasta obra são menos explorados, sobretudo no contexto brasileiro. É o caso, por exemplo, da construção do conhecimento social.

O conhecimento social se refere àquilo que se produz nos diferentes contextos sociais e que vai adquirindo significado, no seio das relações com os outros. Esse objeto de conhecimento pode se caracterizar por diferentes dimensões, tais como: o conhecimento do eu e dos outros (conhecimento psicológico ou pessoal), as relações interpessoais, os papéis sociais, as normas que regulam as condutas dentro do grupo social, o

funcionamento e a organização da sociedade (economia, política, entre outros) (ENESCO et al., 1995).

Embora, em algumas de suas obras, Piaget (1967, 1979, 1983) aborde questões relacionadas ao conhecimento social, os estudos e pesquisas sistematizados nesse campo são mais recentes e datam do início da década de setenta do século passado. No Brasil, a ampliação desses estudos se deu, em grande parte, pelas contribuições advindas do intercâmbio com estudos feitos por Juan Delval e sua equipe, na Espanha (DELVAL, 1988, 1989, 1992; DELVAL; PADILLA, 1997; ENESCO, 1996; ENESCO et al., 1995; ENESCO; NAVARRO, 1994) e no Chile (DENEGRÍ, 1998). É a partir de 1994 que se encontram os primeiros estudos, realizados no Brasil, sobre a compreensão da realidade social de acordo com o referencial piagetiano (ASSIS, 2003).

Desde então, aparecem no nosso meio pesquisas acerca das representações de diferentes aspectos da realidade social. Entre elas, destacamos os trabalhos de Tortella (1996, 2001), que observou a evolução das representações das crianças sobre a amizade; a pesquisa de Godoy (1996), que investigou as ideias infantis sobre a etnia; o trabalho de Saravali (1999, 2005) a respeito da evolução do conceito de direito; o estudo de Borges (2001) sobre o conceito de família; os trabalhos de Cantelli (2000, 2009) acerca das representações de escola e da educação econômica; a pesquisa de Baptistella (2001) sobre a compreensão de um comercial televisivo; o trabalho de Braga (2003) a propósito das representações acerca do meio ambiente; o estudo de Pires e Assis (2005) sobre a noção de lucro; a pesquisa de Araújo (2007) sobre o desenvolvimento do pensamento econômico; o trabalho de Guimarães (2007) referente às representações de escola e de professor, e a pesquisa de Monteiro (2010) sobre a noção de violência em crianças e adolescentes.

O que essas pesquisas e os estudos de Delval e seus seguidores, que fundamentam os trabalhos brasileiros, provam é a existência de um longo processo de construção e elaboração mental percorrido pelos sujeitos, ao se depararem com questões da realidade social. Tais questões não são absorvidas pela pressão ambiental ou somente por fatores externos. É o sujeito, suas interpretações peculiares e suas deformações próprias que dão sentido à realidade social.

Como explica Delval (2007), essa é a marca da concepção construtivista sobre a construção do conhecimento social – o papel do sujeito. Esse papel não pode ser esquecido, sobretudo, quando percebemos, pelos resultados das pesquisas, crenças bastante curiosas que as crianças apresentam e que são diferentes das dos adultos e daquilo que existe de fato, no meio social. Soma-se a isso o caráter universal dessas crenças, isto é, muitos pesquisadores encontram respostas semelhantes, ao realizarem pesquisas sobre as representações de aspectos específicos da realidade social em ambientes sociais diferenciados.¹

No presente capítulo, pretendemos discutir a natureza do conhecimento social, a partir da teoria de Jean Piaget. A especificidade desse tipo de conhecimento e os processos percorridos em sua construção geram necessidades e implicações pedagógicas bastante singulares, as quais também são apresentadas no texto.

ASPECTOS ESSENCIAIS SOBRE O CONHECIMENTO SOCIAL

Os estudos de Piaget, como também de seus seguidores, demonstraram que nem todos os conhecimentos são da mesma natureza. Portanto, de acordo com o referencial piagetiano, há três tipos de conhecimento: o conhecimento físico, o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento social.

Simplificadamente, podemos dizer que o conhecimento físico é aquele adquirido a partir da experiência direta sobre os objetos, pelo processo de descoberta e estruturado a partir da “abstração empírica”, isto é, a “[...] abstração das propriedades observáveis que são inerentes aos objetos.” (ASSIS, 2003, p. 78). Cor, forma, textura, gosto, odor, entre outros, são alguns exemplos de propriedades que encontramos nos objetos.

O conhecimento lógico-matemático é aquele estruturado a partir da “abstração reflexionante” que tem origem nas coordenações internas, realizadas a partir das ações que os indivíduos exercem sobre os objetos.

¹ Um exemplo disso é a semelhança encontrada entre as respostas de crianças e adolescentes sobre o mecanismo de intercâmbio econômico (compra e venda), o lucro, o trabalho, a organização social (riqueza e pobreza), a estratificação e a mobilidade social, na Espanha (ENESCO et al., 1995), no Chile (DENEGRI, 1998) e no México (NAVARRO; PEÑARANDA, 1998).

Por meio da abstração reflexionante, são criadas e introduzidas relações entre os objetos, por exemplo, comparação, quantificação etc.

O conhecimento social é o conhecimento proveniente das transmissões sociais, fruto das determinações e interações sociais. Tal conhecimento é adquirido com base em informações fornecidas pelas pessoas e pelo ambiente social em que estão inseridas.

Kamii (1996), em muitos dos seus estudos, demonstra as peculiaridades da natureza do conhecimento expressas por Piaget, principalmente tratando do conhecimento lógico-matemático. Num de seus escritos, ela distingue conhecimento físico de conhecimento lógico-matemático, exemplificando:

O fato de que uma bola rola em uma rampa, que uma certa combinação de materiais produz cristais e que certos objetos flutuam na água é um exemplo de conhecimento físico. A fonte do conhecimento físico está, portanto, principalmente no objeto, ou seja, na forma com que o objeto proporciona ao sujeito oportunidades para observação. O conhecimento lógico-matemático, por outro lado, consiste nas relações que o sujeito cria e introduz nos, ou entre objetos. Um exemplo de conhecimento lógico-matemático é o fato de que, no exercício de inclusão de classe, existem mais cubos que cubos azuis. [os cubos] não estão organizados dentro da classe de “todos os cubos” compostos das subclasses “cubos amarelos” e “cubos azuis” até que a criança crie essa organização hierárquica e introduza-a entre os objetos. (KAMII; DEVRIES, 1991, p. 32-33).

Em relação ao conhecimento social, a autora acredita que sua origem principal esteja nas convenções construídas pelas pessoas, a característica principal desse tipo de conhecimento seria a arbitrariedade. “Exemplos de conhecimentos sociais são o fato de o Halloween ser no dia 31 de outubro, de uma árvore chamar-se ‘árvore’ e de mesas não terem sido feitas para sentar em cima.” (KAMII; LIVINGSTON, 1995, p. 21).

É importante salientar que, além dos textos de Kamii, muitos pesquisadores avançaram em relação à natureza dos conhecimentos e às peculiaridades do conhecimento social, não o entendendo como um conhecimento construído por simples transmissão, mas como uma construção individual e constante do sujeito. Na verdade, os resultados

das pesquisas sobre o conhecimento social corroboram aquilo que a teoria piagetiana acredita ser o papel ativo do sujeito que conhece.

O processo de aquisição do conhecimento social, assim como dos outros tipos de conhecimento, depende dos processos de assimilação e acomodação², uma vez que, à medida que interagem com o ambiente, as crianças transformam os fenômenos sociais em objetos de conhecimento, transformando suas ideias bastante específicas em conceitos.

Ao tratarmos do conhecimento social, estamos tratando de um objeto de conhecimento muito complexo. As questões pertencentes a este rol são muitas vezes multifacetadas, ambíguas e com definições bem distintas, conforme as variáveis analisadas e consideradas e os ambientes pesquisados. Assim é que, por exemplo, para observarmos uma representação construída acerca do fenômeno social da violência, observamos que há inúmeras possibilidades de definição do termo, diferentes fatores a serem considerados, várias possibilidades de se avaliar uma ação como sendo algo violento ou não. Isso significa que os sujeitos estão em constante contato com essa gama enorme de informações e, necessariamente, terão que relacioná-las, organizá-las, interpretá-las, a fim de darem um sentido à realidade social. Portanto, é a partir das trocas que estabelecem com o meio social e, sobretudo, da qualidade dessas trocas, que as crianças iniciam a construção de suas representações da realidade social. Enesco e Navarro completam essa ideia:

Esto no significa que los niños inventen la realidad a espaldas de ella, pero si que construyen representaciones que no son copias de ella, sino inferencias realizadas a partir de aquellas interacciones u observaciones que, utilizando la terminología piagetiana, pueden asimilar. (ENESCO; NAVARRO, 1994, p. 72).

² A título de complementação: dois processos-chave da obra piagetiana são assimilação e acomodação. Segundo Piaget, a assimilação é entendida “[...] como a aceção ampla de uma integração de elementos novos em estruturas ou esquemas já existentes.”, ou seja, por um lado, implicaria a noção da significação e, por outro, expressaria a ideia de que todo conhecimento está ligado à ação e de que o conhecimento de um objeto ou acontecimento seria o mesmo que assimilá-lo a esquemas de ação (PIAGET, 1978, p. 11). Já o processo de acomodação é definido por esse autor como “[...] toda modificação dos esquemas de assimilação, por influência de situações exteriores.”, como, por exemplo, quando um esquema não é suficiente para responder a uma situação, surge a necessidade de o esquema modificar-se em função da situação (PIAGET, 1978, p. 11). Esses processos internos são mecanismos inseparáveis e complementares que, ao atingirem um equilíbrio entre si, resultam em adaptação.

Quando consideramos esses fatos que as crianças podem assimilar e atentamos para as interpretações que conseguem realizar, notamos o desenvolvimento de ideias ou explicações que não foram “transmitidas” ou “ensinadas” diretamente pelos adultos. Delval (1990) conta que se surpreendeu a primeira vez que uma criança de 9 anos lhe disse que as pessoas eram pobres porque “[...] não tinham dinheiro para comprar trabalho”, e continuou a se surpreender, quando percebeu que as crianças da mesma idade de diferentes países e níveis sociais davam respostas semelhantes, conferindo-lhes um caráter universal. Podemos acrescentar outros exemplos curiosos, observados em pesquisas brasileiras. No estudo de Saravali (1999), crianças, ao serem perguntadas sobre os seus direitos, respondem, apontando o braço, que “[...] direito é para esse lado”. Nesse mesmo trabalho, ao analisarem uma história em que pais não permitem que o filho estude, porque precisa trabalhar, as crianças acreditam que é preciso falar muito com esses pais, para convencê-los ou então conformar-se com a decisão deles. No trabalho de Guimarães (2007), sujeitos entre 7 e 8 anos acreditam que para uma pessoa ser professor basta ser avaliada pelo diretor da escola e/ou prefeito da cidade; caso escreva corretamente poderá desempenhar o papel de professor. Na pesquisa de Borges (2001), crianças admitem que, se um filho de um casal vai morar em outra cidade, ele deixa de ser da família. Estes e outros tantos exemplos podem ser encontrados nos estudos já citados anteriormente. Essas respostas não revelam uma prática comum na sociedade, tampouco algo que é ensinado às crianças. Nesse sentido, Denegri explica que

[...] a criança constrói uma representação da organização social a partir dos elementos que são proporcionados pelos adultos, os meios de comunicação de massa, as conversas, as informações que recebe na escola e suas próprias observações. No entanto, ainda que esteja imersa no mundo social desde que nasce, sua experiência é peculiar e distinta do adulto. Em primeiro lugar, trata-se de uma experiência muito mais reduzida que a do adulto, e, além disso, fragmentada. Há muitas coisas e lugares aos quais não têm acesso, não participa da vida política e – ainda que esteja submetida a múltiplas restrições por parte dos adultos – ignora os deveres e direitos e como é exercida a coação e a participação social. Por outro lado, a insuficiência de seus instrumentos intelectuais ainda em desenvolvimento, a impedem de organizar as informações que recebe e articulá-las em um sistema coerente. Assim, chega a conformar conceitualizações próprias ou

teorias implícitas que são divergentes das adultas e que, curiosamente, mostram grande semelhança entre crianças de diferentes países e meios sociais. (DENEGRÍ, 1998, p. 45).

A partir das inúmeras investigações que realizou, pesquisando diferentes aspectos e conteúdos da realidade social, Delval (2002) propôs que os indivíduos se apropriam desses conteúdos percorrendo três estágios ou níveis de compreensão.

Num primeiro nível, 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 levar em conta 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. Para entendermos os níveis de compreensão apresentados por Delval, consideremos como exemplo o estudo de Monteiro (2010) sobre as representações de crianças e adolescentes a respeito da violência urbana; vejamos como respondem alguns sujeitos que se encontram no nível I:

HUG (6;8) - E por que será que a violência existe? **Também não sei.** E será que tem um jeito de acabar com a violência? **Acho que dá.** E como? **Tendo mais polícia, um pouco de ladrão, porque tem muito ladrão e pouca polícia.** E como a gente faz para acabar com a violência? **Por mais polícia.**

EVE (9;11) - E o que é violência? **Eu acho que é matar, que violência é muito ruim, que está indo para um caminho muito ruim, não para um caminho bom.** Por que você acha que está indo para um caminho ruim? **Porque mata muitas pessoas, e eles ficam pegando as crianças para matar e fazer um monte de coisa.** Por que você acha que violência é matar? **Porque passa muito na TV, e as reportagens quase todas falam que é matar.** Quando eu falo para você a palavra violência, o que você pensa? **Que é uma coisa muito ruim [...]** E será que tem um jeito de acabar com a violência? **Eu acho que sim.** Como? **Ai complicado explicar. Eu acho que tem como, porque assim se pegasse essas pessoas que matam e matar elas. Ai as pessoas iam ver isso que é uma coisa muito ruim e ia parar com essas coisas. Porque**

a lei nossa agora é muito ruim, porque se é rico solta e as pessoas acham que é assim. (p.84, grifos do autor).

Em relação ao segundo nível, Delval (2002) salienta que os sujeitos começam a levar em conta aspectos não visíveis das questões analisadas, de modo que começa a aparecer 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.

Os sujeitos realizaram enormes progressos em sua capacidade de leitura da experiência, de ver as coisas como são, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para descobrir os princípios que regem a realidade e aceitar que as coisas que acontecem são dirigidas e subordinadas a esses princípios. Sua capacidade para descrever o que vêem melhorou muito, mas as explicações de por que acontece isso e se as coisas poderiam ser de outro modo são ainda muito rudimentares. (DELVAL, 2002, p. 230).

Alguns exemplos:

LUC (12;10) - Então me explica o que precisa ser mudado aqui para não ter mais violência? **As pessoas.** Como assim? **As pessoas têm que ver o que elas estão fazendo, têm que perceber que estão fazendo as coisas erradas e mudar.** [...] E o que é violência? **Aqui na escola já mostra o que é violência.** Como assim? **Eles brigam, é um batendo no outro.** Para você isso é violência? **Também, mas tem outras coisas, tem violência com pai e mãe, violência contra idoso, essas coisas.** Como assim violência com pai e mãe? **Assim, tem pais e mães que têm filhos e colocam eles para trabalharem. Ah! Guerra também é violência, pois tem pessoas matando.** E você já viu alguma violência? **Eu vejo direto na TV, na rua. Vejo pessoas brigando.** E quando eu falo a palavra violência, qual é a primeira coisa que você pensa? **Penso em muitas coisas, tipo essas coisas que acontece no mundo, hoje em dia ninguém respeita mais ninguém.** [...] E será que tem um jeito de acabar com a violência? **Tem.** E como seria este jeito? **As pessoas têm que parar para pensar no que estão fazendo e têm que mudar.**

LAI (14;11) E porque a violência existe? **Porque existe muitas pessoas que querem seu próprio bem, nunca olham para outras pessoas, querem somente seu próprio bem... E isso que a pessoas fazem, elas agem contra as outras pessoas para conseguir o que querem.** E será

que têm um jeito de acabar com a violência? **Aí eu já não sei. Eu acho que não.** (MONTEIRO, 2010, p.75, grifos do autor).

No terceiro nível, observa-se, nas explicações dos sujeitos, que os processos ocultos, bem como as diferentes possibilidades de uma mesma situação, passam a ser considerados. Os sujeitos 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).

DEU (14;9) - E o que você acha da violência? **Eu acho que é uma coisa ruim, é um problema da sociedade. Por exemplo, um cara rouba porque não tem emprego, moradia, então não tem como ele se sustentar dentro da sociedade, mas isso não justifica o que ele faz. A gente também não pode colocar a culpa só na sociedade, pois no mundo você não pode fazer o que quer, existem escolhas, não é porque a pessoa nasce pobre que ela não pode ser nada na vida. Você pode mudar seu futuro.** E será que tem um jeito de acabar com a violência? **Teria, talvez. ‘Tipo’ não tem como descrever como acabar com a violência.** Mas você não tem nenhuma ideia? **Assim, tenho várias, mas uma concreta que tenha fundamentos que talvez poderia dar certo, não.** Então me cite alguma hipótese. **Por exemplo, eu vi uma reportagem na semana passada que numa cidade do interior já existe o toque de recolher para diminuir a violência. ‘Tipo’ é uma hipótese que talvez poderia dar certo, mas eu acho que não, porque de repente você estuda, vai para faculdade ou quer sair com seus amigos a noite, mesmo você tendo aquela segurança de está em grupo, você não ia pode fazer isso, por causa do toque de recolher, você se sentiria preso, apesar de não ter feito nada. Isso é uma coisa que teoricamente poderia dar certo, mas não em prática.**

DAI (15;4) - E o que é violência? **Violência para mim é quando não só você bate numa pessoa, mas também você pode agredir com palavras.**

ACM (15;1) - E o que é violência? **Violência é tudo que... Aí essa pergunta é difícil. É assim eu não encaro violência como aquele negócio assim eu vou chegar em você e vou bater, é tudo que diz respeito a uma pessoa.** Me explica melhor isso? **Assim por exemplo, se eu fizer uma coisa para você e você não gostar eu não preciso te bater para ser considerado uma violência. Só o fato de eu fazer e você não gostar já é um desrespeito que está sendo encaminhado**

para a violência. Porque se eu for falar uma coisa para você e você não gostar, naturalmente você vai falar uma coisa para mim que eu também não vou gostar. E aí já começa desde o começo a violência, não necessariamente que esse debate seja uma violência, mas é o início. (MONTEIRO, 2010, p.76, grifos do autor).

Ao analisarmos exemplos como esses, poderíamos acreditar que, com a idade, os sujeitos avançariam na construção de noções sociais, apresentando explicações características do nível III. Todavia, o próprio estudo de Monteiro (2010) mostrou que a idade não é um fator determinante para que a construção ocorra, de maneira que podemos encontrar sujeitos mais velhos com explicações correspondentes ao nível I.

Nesse sentido e tendo em vista os aportes da teoria psicogenética, podemos refletir sobre outro aspecto que contribuiria para o avanço dessa construção, além das próprias interações sociais e o contato com as informações provenientes do ambiente social. Esse aspecto se refere ao desenvolvimento cognitivo, mais especificamente aos estágios desse desenvolvimento, suas características e principais conquistas. Não seria o próprio avanço do desenvolvimento cognitivo que possibilitaria ao sujeito uma condição melhor de se relacionar com os conteúdos da realidade social, interpretando-os de maneira mais complexa? Acreditamos que sim. Mesmo quando tratou de forma bastante simplista o conhecimento social, Kamii (KAMII; LIVINGSTON, 1995) já mencionava a necessidade de um quadro lógico-matemático que possibilitasse ao sujeito interpretar a informação social num sistema coerente. A esse respeito, Delval afirma:

[...] as explicações de nosso primeiro estágio correspondem, na verdade, à fase de preparação das operações concretas, ou o período pré-operatório. As particularidades que descrevemos no segundo se assemelham mais àquelas que são características do subperíodo de acabamento das operações concretas, e as do terceiro nível são as que corresponderiam ao período das operações formais propriamente ditas. (DELVAL, 2002, p. 233).

Acreditamos que há muito a ser pesquisado ainda sobre essa relação. Quais seriam os instrumentos cognitivos realmente necessários para uma compreensão mais elaborada do conhecimento social? Quais

conquistas seriam indispensáveis? Isso valeria para todas as noções sociais ou alguns conteúdos se processariam de forma diferente? Há muitos aspectos ainda a serem investigados, principalmente no contexto brasileiro. A esse respeito, vale dizer que Borges (2001) encontrou uma relação direta entre níveis mais avançados de compreensão da noção de família e a evolução dos estágios do desenvolvimento cognitivo. Todavia, é importante ressaltar que o fato de entendermos o desenvolvimento cognitivo como um fator importante para o avanço da compreensão sobre as noções sociais não significa desconsiderarmos as especificidades, necessidades e dificuldades próprias do processo de construção do conhecimento social.

Em realidade, além de nos surpreendermos e buscarmos compreender o que ocorre com os sujeitos, quando interagem com conteúdos sociais, é importante refletir sobre a necessidade e relevância dos estudos nessa área. A interpretação e o sentido que atribuímos às diferentes questões direcionam nossas ações; por isso, um conhecimento inacabado ou num nível I é um conhecimento incompleto de uma questão social. Caso ele assim permaneça na mente do sujeito, poderá afetar sua interação e ação em relação a várias outras questões sociais. Soma-se a isso a circunstância de que, ao estudarmos a evolução dessas representações, podemos compreender melhor certas interpretações existentes em nossa sociedade e provenientes dos adultos. A esse respeito, Delval (2007) ressalta:

Pero estudiar cómo se forman esas ideas no es un mero entretenimiento o una curiosidad, pues las representaciones del mundo social determinan lo que los sujetos hacen y pueden hacer, cómo actúan. Y para entender las concepciones de los adultos es esencial conocer su proceso de formación. Estamos convencidos, por tanto, de que estudiar la génesis de los conceptos sociales tiene una enorme utilidad para entender las ideas adultas sobre la sociedad y es un requisito indispensable para desarrollar una epistemología genética de las ciencias sociales. (p. 49-50).

A cada representação que o indivíduo precisar elaborar, ele recorrerá aos elementos que já possui, fruto e/ou pertencentes a outras representações que igualmente vai elaborando da realidade social. Sendo assim, os elementos são combinados, relacionados, reelaborados, formando as explicações ou representações que os sujeitos possuem. Para Delval

(2007), não se trata apenas de nos preocuparmos com a compreensão a respeito de um ou outro conteúdo escolar, 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.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A abordagem psicogenética do conhecimento social, analisada anteriormente, provoca uma série de reflexões sobre as ações pedagógicas envolvendo a construção desse tipo de conhecimento. Não é possível mais pensar numa escola e/ou numa aula em que os conteúdos da realidade sejam transmitidos como informações prontas e acabadas a um aluno passivo que apenas as absorverá.

Os professores necessitam conhecer os processos percorridos por seus alunos na construção do conhecimento social, a fim de organizarem as situações didáticas que caminhem ao encontro desses processos. A esse respeito, Delval (1993) afirma que, quando a escola negligencia essa construção realizada pelo indivíduo, corre um grande risco de estabelecer dois conhecimentos independentes na mente do aluno: aquele formado pelas ideias e experiências individuais que cada um busca, na tentativa de uma melhor compreensão do mundo que o cerca, e um outro, formado pelas informações provenientes do ambiente escolar, que são memorizadas e repetidas nas provas e exames. Esses sistemas podem permanecer separados, sem que o sujeito consiga estabelecer relação entre eles.

Compreender os resultados das pesquisas sobre o conhecimento social e o significado destas à luz da teoria piagetiana significa, na situação escolar, refletir com cuidado antes de se fazer escolhas sobre o trabalho com um determinado conteúdo. Ou seja, é fundamental compreender que a simples transmissão de uma informação é sempre interpretada pelo sujeito que a recebe, no caso o aluno, que elabora e reelabora suas representações, dando um sentido próprio a esses conteúdos e às transmissões. Nessa perspectiva, antes mesmo de se pensar em atividades ou procedimentos didáticos para o trabalho de um ou outro conteúdo, é importante conhecer como se dá, para os alunos, a gênese das noções que se quer trabalhar, de

tal forma que o trabalho respeite, considere e vá ao encontro dos processos percorridos pelas crianças.

Mesmo em se tratando de um conhecimento estruturado no seio social, ele não é compreendido pela criança somente ao ouvir as informações do adulto ou professor. O sujeito precisará agir sobre os objetos relativos ao que se quer conhecer.

Podemos considerar las representaciones como el conjunto de propiedades que los individuos atribuyen a una parcela de la realidad, lo que incluye las propiedades de los elementos, las relaciones entre ellos, las explicaciones de por qué acontecen, las relaciones causales, y otras muchas cosas. (DELVAL, 2007, p. 50).

Sobre todos esses elementos, os sujeitos deverão agir, refletir, debater, trocar etc.

Dessa maneira, podemos ressaltar uma primeira implicação pedagógica: o trabalho com o conhecimento social necessita de cuidados e atenção, da mesma forma que se faz com o conhecimento físico e com o conhecimento lógico-matemático. Isso significa que os docentes não devem descuidar, em seus planejamentos, das atividades envolvendo esse tipo de conhecimento. É muito comum observarmos, em salas de aula, que há um cuidado e atenção especial, por exemplo, no trabalho com números e/ou formas, respeitando-se o desenvolvimento da criança, mas o mesmo não ocorre, quando o assunto é, por exemplo, a família, uma noção social. Neste último caso, percebe-se que as atividades têm um caráter bem mais unilateral e de transmissão do docente.

Conteúdos sociais são diferentes dos de natureza física e lógico-matemática; são mais complexos e de definições, muitas vezes, difíceis. Por isso, precisam também de um trabalho diferenciado do que se faz normalmente, no ensino tradicional. Além disso, como vimos anteriormente, assim como o conhecimento físico e o lógico-matemático, são construídos pelos sujeitos e não podem ser adquiridos somente pela transmissão.

As pesquisas sobre o conhecimento social revelam que as crianças não incorporam as informações sociais passivamente e, por isso,

a informação proveniente do docente deverá ser reelaborada pelo aluno, assim como aquelas oriundas dos meios de comunicação, da família etc. Nesse sentido, temos uma segunda implicação: os docentes devem conhecer e caminhar em prol dos processos percorridos pelas crianças, durante a estruturação do conhecimento social.

É importante que se parta dessa informação para elaborar projetos, propor atividades, escolher caminhos. Portanto, não somente o conhecimento dos níveis de compreensão da realidade social, citados anteriormente, é relevante, mas também o que se tem encontrado nas diferentes pesquisas, já realizadas e ainda por realizar, sobre temas específicos da realidade social.

Um terceiro aspecto, ou terceira implicação, refere-se à maneira como essas atividades necessitam ser conduzidas. Os trabalhos de Saravali (2005) e Borges (2001) evidenciaram como é possível tornar o ambiente da sala de aula bastante solicitador e profícuo, para o trabalho com o conhecimento social e, no caso dessas pesquisas, já na educação infantil. A valorização das representações das crianças, as trocas de informações entre os pares, as oportunidades de reflexão advindas, principalmente de atividades com músicas, histórias e desenhos foram aspectos centrais desses dois trabalhos, que tiveram como resultado o avanço na compreensão de noções sociais específicas. Por conseguinte, o aspecto essencial dessa terceira implicação é permitir que as crianças expressem suas ideias, suas representações e observem as de seus colegas, debatendo e trocando.

É evidente que, ao se permitir que os sujeitos possam expressar-se livremente, não se desconsideram suas percepções já elaboradas sobre aquele assunto. Assim, uma quarta implicação diz respeito justamente a não deixar de levar em conta as influências que as crianças sofrem, em seus respectivos ambientes (familiar, por exemplo), as quais alteram as próprias concepções que vão elaborando sobre a realidade social.

Uma quinta implicação sobre o trabalho com o conhecimento social em sala de aula se relaciona ao fato de que não devemos desvincular as questões sociais das questões morais. Isso quer dizer que todo o ambiente precisa ser solicitador, provocativo e rico em possibilidades de ação e reflexão, não somente acerca dos conteúdos da realidade social, mas

também dos de ordem moral. Um ambiente livre de pressões, de coações, de sanções expiatórias é facilitador da interação social e, portanto, das trocas, dos conflitos, da convivência entre as crianças. As intervenções adequadas dos mestres, nestas e em tantas outras situações, auxiliam as crianças a avançarem nas próprias percepções que possuem da realidade, coordenando melhor seus pontos de vista com os dos outros e observando as diferentes ideias existentes entre seus pares. É justamente num ambiente assim que os sujeitos terão liberdade e espontaneidade para construir, conflitar e repensar as próprias ideias.

Da mesma forma que não devemos desvincular o conhecimento social do desenvolvimento moral, não devemos desvinculá-lo da construção do conhecimento lógico-matemático; esta seria uma sexta implicação pedagógica. O avanço no desenvolvimento cognitivo em relação às estruturas lógicas-elementares, tais como a conservação, a classificação e a seriação, bem como as estruturais espaciais, temporais e causais, muda, radicalmente, as condições de interação dos indivíduos com o meio ambiente. Isso também vale para o conhecimento social que necessita, para sua compreensão, do estabelecimento de relações, da coordenação de diferentes fatores e perspectivas, da análise das propriedades dos elementos envolvidos etc. Em decorrência, não é suficiente o docente somente se dedicar ao trabalho com as questões sociais e desconsiderar a construção dos outros tipos de conhecimento.

Tais implicações sugerem importantes aspectos que precisam ser pensados, antes e durante as tomadas de decisões em sala de aula. Tratar o conhecimento social como um conteúdo de caráter apenas informativo, desconsiderando suas especificidades, contribui para a perpetuação de concepções distorcidas e pouco elaboradas da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pretendeu, no presente capítulo, foi apresentar alguns aspectos essenciais e particulares da construção do conhecimento social, na perspectiva psicogenética.

Embora a gênese e a existência desse tipo de conhecimento se façam no seio das relações sociais, os indivíduos realizarão uma tarefa individual, na tentativa de compreender o mundo social.

Essa tarefa não pode ser negligenciada pela escola (seus docentes e procedimentos didáticos), quando se objetiva muito mais do que a transmissão pura de conhecimentos e a sua repetição passiva. A formação de indivíduos pensantes, as transformações de aspectos essenciais nas concepções dos sujeitos e nos próprios processos de desenvolvimento exigem um trabalho ativo na construção de todos os tipos de conhecimento, inclusive o conhecimento social.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. M. B. *O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- ASSIS, O. Z. M. Conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social. In: ASSIS, M.; ASSIS, O. (Org.). *PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil*. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2003. p. 78-104.
- BAPTISTELLA, E. C. F. *A compreensão de um conteúdo de um comercial televisivo na infância*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- BORGES, R. R. *A construção da noção de família em crianças pré-escolares*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- BRAGA, A. *A influência do projeto “A formação do professor e a educação ambiental” no conhecimento, valores, atitudes e crenças nos alunos do ensino fundamental*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- CANTELI, V. C. B. *Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- _____. *Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

- DELVAL, J. La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. In: HUARTE, F. (Coord.). *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco, 1988. p. 15-27.
- _____. La representación infantil del mundo social In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Comp.). *El mundo social em la mente del niño*. Madrid: Alianza, 1989. p. 245-267.
- _____. *La construcción del conocimiento social*. Madrid, 1990. Mimeografado.
- _____. El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. *Apuntes de Psicología*, Madrid, n. 36, p. 5-24, 1992.
- _____. La construcción del conocimiento social. In: PRIMER ENCUENTRO EDUCAR, 1993, Madrid. Mimeografado.
- _____. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 30, p. 45-64, 2007.
- _____.; PADILLA, M. L. *El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad*. Madrid, 1997. Mimeografado.
- DENEGRI, M. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. In: ASSIS, M.; MANTOVANI DE ASSIS, O. ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 15., 1998, Campinas. A criança e a escola. *Anais...* Campinas: FE, LPG, UNICAMP, 1998. p. 43-54.
- ENESCO, I. A representação do mundo social na infância. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 12., 1996, Águas de Lindóia. Construtivismo e educação. *Anais...* Campinas: FE, UNICAMP, 1996. p. 109-122.
- ENESCO, I. et al. *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: CIDE, 1995.
- ENESCO, I.; NAVARRO, A. El conocimiento social. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 244, p. 69-75, 1994.
- GODOY, E. *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- GUIMARÃES, T. *As idéias 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*. Marília, 2007. Relatório Final de Pesquisa (Iniciação Científica) – FAPESP, 2007.
- KAMII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolas de 4 a 6 anos*. Tradução Regina A. de Assis. 21. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- _____.; DEVRIES, R. *O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget*. Tradução Maria Cristina Goulart. Porto Alegre: Artmed, 1991.

- _____.; LIVINGSTON, S. *Desvendando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Tradução Marta Rabioglio e Camilo Ghorayeb. Campinas: Papirus, 1995.
- MONTEIRO, T. A. *Um estudo evolutivo sobre as ideias de crianças e adolescentes a respeito da violência urbana*. Marília, 2010. Relatório Final de Pesquisa (Iniciação Científica) – FAPESP, 2010.
- NAVARRO, A.; PEÑARANDA, A. Qué és um rico?, y un pobre?: un estudio evolutivo com niños mexicanos y españoles. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, n. 13, v. 1, p. 67-80, 1998.
- PIAGET, J. *O raciocínio na criança*. Tradução Valerie Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967.
- _____. *A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- _____. *A representação do mundo na criança*. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979.
- _____. *Estudios sociológicos*. Barcelona: Ariel, 1983.
- PIRES, L.; ASSIS, O. Z. M. As representações das crianças sobre a noção de lucro: a construção do conhecimento social numa perspectiva construtivista. In: ASSIS, M.; MANTOVANI DE ASSIS, O. ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 22., 2005, Campinas. Educação e cidadania. *Anais...* Campinas: FE, LPG, UNICAMP, 2005.
- SARAVALI, E. G. *As ideias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- _____. Trabalhando os direitos das crianças numa sala de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimento, poderes e práticas. *Anais...* Caxambu: Editora, 2005. v. 1, p. 1-25.
- TORTELLA, J. C. B. *Amizade no contexto escolar*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- _____. *A representação de amizade em diádes de amigos e não amigos*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.