

A importância atribuída à escola por crianças inseridas em ambiente sócio-moral construtivista e ambiente tradicional: o desenho como forma de expressão do conhecimento social

Taislene Guimarães¹Eliane Giachetto Saravali²

Resumo

O artigo apresenta resultados obtidos numa pesquisa sobre as representações de crianças de 7 e 8 anos sobre a escola. O instrumento aqui analisado corresponde a uma proposta de desenho em que os sujeitos deveriam analisar o papel da escola na vida de indivíduos adultos. Foram comparados os resultados em função do ambiente escolar ao qual os sujeitos pertenciam: tradicional ou construtivista. Os dados indicam que não houve diferença na compreensão que os sujeitos tinham sobre o papel da escola em função do ambiente escolar pesquisado. Discute-se a importância das pesquisas sobre a compreensão da realidade social e a especificidade da interpretação em relação ao conhecimento social proposta pela teoria piagetiana.

Palavras-Chave: Conhecimento social, Ideias infantis, Desenho, Teoria piagetiana.

The importance that children inserted in social-moral constructivist and traditional environment give to school: drawing as a way of expressing social knowledge

Abstract

The article presents results of a research on the representations that 7 and 8 year-old children have about the school. The instrument used here is a proposal of drawing in which the subjects should analyze the role of the school in adults' lives. We compared the results according to the school environment which the subjects attended: traditional or constructivist. The data indicate that there was no difference in the subjects' comprehension of the role of the school according to the school environment studied. We discuss the importance of researches on the comprehension of social reality and the specificity of interpretation in relation to social knowledge proposed by Piagetian theory.

Keywords: Social knowledge, Children's ideas, Drawing, Piagetian theory.

¹ Pedagoga formada pela UNESP/Marília, docente da rede municipal de ensino de Marília-SP. E-mail: taislene_ped@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Departamento de Psicologia da Educação da UNESP/Marília-SP. E-mail: eliane.saravali@marilia.unesp.br

Introdução

No presente artigo, buscamos apresentar resultados parciais de uma pesquisa³ acerca da construção do conhecimento social na perspectiva piagetiana. O objetivo geral de nosso trabalho era investigar as representações, de escola e de professor, de crianças inseridas num ambiente educacional sócio-moral construtivista em comparação com as de crianças inseridas num ambiente educacional tradicional.

Trataremos aqui dos resultados obtidos a partir de uma proposta de desenho, solicitada aos sujeitos participantes da pesquisa. Pretendemos mostrar as peculiaridades da construção do conhecimento social no enfoque da epistemologia genética, bem como as ideias singulares que as crianças apresentam, muitas vezes, de temas que lhe são rotineiros, como é o caso da escola e do professor. O trabalho discute também a utilização do desenho como ferramenta interessante para o trabalho com o conhecimento social, seja no âmbito de pesquisa, seja no âmbito pedagógico.

O Conhecimento Social na Perspectiva Piagetiana

O epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) deixou-nos um enorme legado fruto de mais de 5 décadas de pesquisas incessantes. Sua obra evidencia os processos que percorremos na busca constante pela adaptação ao meio em que vivemos.

Para Piaget, o conhecimento é construído a partir da interação que estabelecemos com o meio físico e social. Assim, o desenvolvimento psicológico, que conduz a criança ao pensamento adulto, não depende unicamente de fatores hereditários, ou da pressão do meio físico, mas, sobretudo, da influência da vida social sobre o indivíduo.

³ Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

O escopo de seu trabalho foi comprovar esse longo processo de construção e equilíbrio que percorremos no aperfeiçoamento de nossas capacidades adaptativas. Essa construção ocorre em relação a diferentes conteúdos que se quer apreender, entre eles o conhecimento da realidade social.

Embora em algumas de suas obras Piaget (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 e PADILLA, 1997, ENESCO *et al*, 1995, ENESCO, 1996, ENESCO e 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).

O que podemos observar é que os resultados das pesquisas sobre o conhecimento social corroboram aquilo que a teoria piagetiana acredita ser o papel ativo do sujeito que conhece. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento social vai assumir uma interpretação diferente, a de que os dados não se impõem, mas são reorganizados, interpretados, o que condiz com os processos de *assimilação* e *acomodação*⁴. Portanto, as crianças transformam os fenômenos sociais em objetos de conhecimento, dando-lhes conceituações e ideias bastante singulares.

⁴ A título de complementação: dois conceitos chaves da obra piagetiana são os conceitos de assimilação e de 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 este 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). Estes processos internos são mecanismos inseparáveis e complementares que, ao atingirem um equilíbrio entre si, resultam na adaptação.

Durante o desenvolvimento infantil, a criança vai formando representações dos diferentes aspectos da sociedade em que vive, sendo esta representação produto da influência dos adultos e “resultado de uma atividade construtiva a partir de elementos fragmentados que recebe e seleciona” (DELVAL, 1989, p. 245). Dessa forma, podemos concluir que a criança realiza uma tarefa individual que nada tem a ver com uma assimilação passiva e que as representações que elabora não são simples cópias das dos adultos (DELVAL, 2007).

Enesco *et al* (1995) esclarecem que ao se tratar do conhecimento social como objeto de conhecimento, estuda-se aquilo que é produzido em um contexto social e que adquire o seu 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, etc.).

Ao considerarmos essas diferentes dimensões que compõem o conhecimento social, observamos, evidentemente, que as crianças sofrem múltiplas influências sociais por meio de suas interações e trocas com tudo e com todos que fazem parte do ambiente em que estão inseridas, como por exemplo: a linguagem, os valores, as regras e normas sociais do grupo, o exercício dos papéis etc. É a partir dessas trocas 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 e NAVARRO, 1994, p. 72).

Uma prova de que o conhecimento social é construído é a de que as crianças desenvolvem 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 surpreender-se quando percebeu que as crianças da mesma idade de diferentes países e níveis sociais davam respostas semelhantes, dando-lhes um caráter universal. Tais respostas não revelavam uma prática comum na sociedade, tampouco algo que era 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 conceituações 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).

Essas conceituações próprias que revelam as crenças espontâneas que as crianças vão elaborando acerca da realidade social foram encontradas em diversas pesquisas. Nestes diferentes trabalhos de investigação, é possível encontrar concepções de crianças e jovens referentes a várias noções do conhecimento social, entre eles podemos destacar: as pesquisas de Sierra e Enesco (1993) que realizaram um estudo evolutivo a respeito da compreensão sobre o acesso a distintas profissões; os estudos de Delval e Echeita (1991) e Delval (2002) que buscaram conhecer a compreensão que crianças e adolescentes tinham em relação ao mecanismo de intercâmbio econômico

(compra e venda) e ao lucro e o trabalho de Enesco *et al* (1995) que investigou as mudanças evolutivas na representação do funcionamento da sociedade, assim como na compreensão dos elementos que compõem a organização social (riqueza e pobreza, estratificação e mobilidade social, as explicações sobre desigualdade em grupos sociais diferentes etc.). A respeito desse último trabalho citado, vale dizer que Denegri (1998) e Navarro e Peñaranda (1998) encontraram resultados semelhantes aos de Enesco *et al* (1995) ao trabalharem com crianças chilenas e mexicanas. Temos também: os estudos de Amar, Abello e Denegri (2001) sobre o desenvolvimento de conceitos econômicos em crianças e adolescentes colombianos, a pesquisa de Denegri e Delval (2002a, 2002b) sobre o dinheiro, o trabalho de Amar *et al* (2006) a respeito das representações referentes à pobreza, desigualdade social e mobilidade socioeconômica de estudantes universitários e o estudo de Delval e Vila (2008) sobre a divindade, as origens da vida e a morte.

No contexto brasileiro, 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) a respeito da evolução do conceito de direito; o estudo de Borges (2001) sobre o conceito de família; os trabalhos de Cantelli (2000, 2009) sobre as representações de escola e sobre a educação econômica; a pesquisa de Baptistella (2001) sobre a compreensão de um comercial televisivo; o trabalho de Braga (2003) sobre as representações acerca do meio ambiente; o estudo de Pires e Assis (2005) sobre a noção de lucro e a pesquisa de Araújo (2007) sobre o desenvolvimento do pensamento econômico.

Os resultados dessas pesquisas nos auxiliam a compreender a construção do conhecimento social, mostrando, em relação a diferentes conceitos e noções, como as crianças dão sentido à realidade. Os estudos referentes à construção desse tipo de conhecimento mostram o que as crianças

fazem com as informações provenientes do ambiente social, com os conteúdos que lhe são transmitidos, bem como explicam processos e concepções peculiares que os sujeitos têm e vão construindo sobre a realidade ao longo do seu desenvolvimento. Tais resultados são bastante significativos não somente para aqueles que se dedicam ao estudo da epistemologia ou da psicologia, mas também para os que lidam com a pedagogia, como poderemos ver mais adiante.

Algumas pesquisas sobre as ideias das crianças a respeito da escola

Dentre as pesquisas realizadas no campo da construção do conhecimento social são escassos os que dizem respeito às ideias das crianças acerca da realidade escolar. Os poucos trabalhos existentes voltados à compreensão do raciocínio infantil envolvido na construção desse tipo de conhecimento social mostraram o quanto se faz importante um estudo dessa natureza para a compreensão de diversos aspectos do desenvolvimento infantil, uma vez que a caracterização dessas ideias acaba por refletir na disposição para a aprendizagem, como já discutiu Cruz (1987) em sua pesquisa.

No Brasil, destacamos os estudos de Cantelli (2000), Cruz (1987), Chaves e Barbosa (1998) e Gonçalves (1990) referentes ao conhecimento da escola e seu papel social.

Gonçalves (1990) buscou conhecer a representação da escola feita por crianças de baixa renda em sua primeira experiência discente. A autora percebeu que a desvalorização da criança enquanto sujeito ativo do processo de construção do conhecimento e a intenção de adaptá-la à escola e ao mundo social fazem com que não se tenha uma real visão do papel da escola.

O trabalho de Cantelli (2000) apresenta um estudo evolutivo das representações sobre a escola em 80 crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos. Os resultados obtidos indicaram a existência de uma evolução nas

representações sobre a noção de escola que caminha de concepções mais simples, que não coordenam diferentes elementos da realidade social, para elaborações mais complexas.

O estudo de Cruz (1987) investigou a evolução da representação de escola num grupo de cinco crianças pobres trabalhadoras durante seu primeiro ano de escolaridade. A partir dos resultados constatou-se que a representação de escola neste grupo de crianças evoluiu negativamente, isto é, ao final do ano elas passaram a ver a escola como um ambiente desinteressante e destinado a poucos.

Chaves e Barbosa (1998) buscaram identificar as representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. Seus resultados mostraram que as famílias, mesmo das crianças pobres, apresentaram grande interesse e empenho para com a escolarização de seus filhos, contradizendo pesquisas anteriores que apontavam negligências e desleixos destas em muitas situações. As crianças também apresentaram uma representação positiva da escola, valorizando-a e valorizando o professor que se relaciona bem, que conversa e que é afetuoso.

A partir desse levantamento e considerando nosso referencial teórico, procuramos delimitar nossos objetivos. Objetivamos compreender as noções que crianças de primeira série teriam sobre a escola e sobre o professor⁵. Todavia, no presente estudo e diferentemente de outras pesquisas já realizadas, buscamos também analisar a influência que um ambiente educacional pode ter em relação à construção do conhecimento social.

Acreditamos que a maneira como o ambiente é organizado incluindo, principalmente, o planejamento e o oferecimento de atividades em função dos processos de desenvolvimento e aprendizagem discentes, tem

⁵ No presente artigo, trataremos apenas das representações sobre a escola.

influência sobre a maneira que os alunos vão construindo suas representações da realidade social. Dessa forma, buscamos observar e comparar a construção das ideias sobre a escola e sobre o professor em dois ambientes de ensino: um ambiente tradicional e um ambiente considerado sócio-moral construtivista.

Por ambiente sócio-moral construtivista adotamos a definição de Devries e Zan (1998). De acordo com estas autoras, trata-se de um ambiente permeado por uma relação horizontal entre professor e aluno, respeito mútuo e relações de cooperação; o professor construtivista “coopera com as crianças, as estimula a apresentarem idéias sobre o que aprender e facilita a exploração, experimentação, investigação e invenção” (DEVRIES e ZAN, 1998, p.79).

Araújo (1996) apresenta a definição desse tipo de ambiente denominando-o de ambiente cooperativo:

[...] nele a opressão do adulto é reduzida o máximo possível, e nele encontram-se as condições que engendram a cooperação, o respeito mútuo, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensas, e onde as crianças têm oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente. (ARAÚJO, 1996, p.111)

Este autor destaca ainda que, em condições como estas, a criança tende a libertar-se do egocentrismo, da submissão cega e do respeito unilateral, adentrando ao desenvolvimento intelectual e moral mais avançados.

Em contraposição a este tipo de ambiente, há o ambiente de ensino denominado tradicional, no qual muitas vezes a superioridade do adulto inibe a discussão e a cooperação que deveria ocorrer entre os alunos. Nesse ambiente, o ensino é totalmente centrado no professor, as possibilidades de ação por parte dos educandos são mínimas, bem como as oportunidades de questionamentos, reflexões, erros e explorações.

Embora quando se trate das definições de ambientes educativos e suas caracterizações, haja uma ênfase em questões voltadas ao

desenvolvimento moral e à indisciplina, não podemos deixar de pensar que as influências proporcionadas por esses ambientes ocorrem em todos os aspectos do desenvolvimento infantil.

As pesquisas de Saravali (1999) e Borges (2001) mostraram que num ambiente sócio- moral construtivista ou cooperativo, mesmo crianças bem pequenas, da educação infantil, podem avançar na construção do conhecimento social a partir de um trabalho destinado a esse fim.

Considerando-se essas importantes questões que caracterizam diferentes formas de se organizar um ambiente escolar e, conseqüentemente, de promover o desenvolvimento infantil, a presente pesquisa foi delineada. Será que alunos que participam de um ambiente cooperativo, onde as discussões, trocas e erros são valorizados não teriam maiores chances de debater e pensar sobre as questões que envolvem o conhecimento social? Conseqüentemente, será que esses alunos não teriam concepções diferentes a respeito dos aspectos da realidade social, no caso do que trazemos para o presente artigo, da escola, do que aqueles que pertencem a ambientes mais tradicionais? A seguir, passaremos a apresentar nossa pesquisa.

A pesquisa

Participaram dessa pesquisa 52 sujeitos entre 7 e 8 anos: 30 alunos regularmente matriculados numa primeira série, considerada um ambiente tradicional, e 22 alunos regularmente matriculados numa primeira série, considerada um ambiente sócio-moral construtivista.

A seleção destas salas foi feita numa cidade do interior do estado de São Paulo, a partir do contato estabelecido pelo pesquisador com diferentes docentes e a realização de visitas às suas respectivas salas de aula.

O critério utilizado para a seleção das salas foi o da predominância de características que evidenciassem um ou outro tipo de ambiente educacional. O ambiente tradicional escolhido apresentou relações coercitivas, autoritarismo da professora, expiação, rigidez e, muitas vezes, agressão à auto-estima dos alunos. Já o ambiente sócio-moral construtivista apresentou uma postura docente diferenciada com a existência de discussão prévia das atividades a serem desenvolvidas, rodas de conversas, sistema de votação para tomada de decisões, momentos de construções coletivas de textos, trabalho em duplas e resolução de conflitos de indisciplina sempre por meio de conversas.

Em ambas as salas, foram entregues Termos de Consentimento Livre e Esclarecido a fim de obtermos autorização dos responsáveis para os alunos participarem da pesquisa. Foram entregues também, pedidos de autorização para as professoras responsáveis pelas salas e para os diretores das escolas, que receberam uma cópia completa do projeto a ser realizado em suas respectivas instituições.

Os instrumentos metodológicos utilizados foram construídos e testados num estudo piloto e são compostos por uma entrevista semi-estruturada, uma história envolvendo uma situação problema de sala de aula e uma proposta de desenho. Em razão dos limites desse artigo, apresentaremos somente os dados obtidos a partir da proposta de desenho.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2006, de modo que as crianças tiveram a oportunidade de conviver, em seus respectivos ambientes escolares, por um período de aproximadamente um ano letivo.

No momento da coleta, cada criança era convidada individualmente a se retirar da sala de aula e a se dirigir a um local adequado

para a participação na pesquisa. A criança permanecia nesse local, com o experimentador, entre vinte e quarenta minutos, ou até que terminasse a aplicação dos três instrumentos, que seguiam sempre a mesma sequência: aplicação da entrevista, análise da história e realização do desenho.

A proposta de desenho buscou que os sujeitos retratassem, em uma mesma folha dividida ao meio, dois desenhos: um deles representando um adulto que nunca teria frequentado a escola e outro que sempre a teria frequentado. O objetivo principal deste instrumento metodológico foi observar que influência os sujeitos da pesquisa poderiam atribuir à escola ao pensarem em sujeitos adultos.

Ao tratar do método clínico-crítico piagetiano e dos procedimentos utilizados para coleta de informações acerca da realidade social, isto é, para realização de pesquisas sobre o conhecimento social, Delval (2002) afirma que além da utilização de um método puramente verbal, podemos nos valer de outros elementos tais como : histórias, figuras, desenhos etc. Especificamente sobre o desenho, o autor afirma: “Uma das vantagens dessa técnica é que, frequentemente, e sobretudo no caso das crianças pequenas, elas conseguem expressar no desenho muitos elementos aos quais não se referem verbalmente” (DELVAL, 2002, p.95).

Ainda segundo Delval (2002), como muitas vezes é difícil interpretar o desenho, é interessante complementá-lo com uma entrevista. Nesse sentido, conforme dito anteriormente, os instrumentos que utilizamos nessa pesquisa correspondem a: uma entrevista clínica geral, sobre a escola e o professor; uma história, envolvendo uma situação de não-aprendizagem e uma proposta de desenho, seguida de uma pequena entrevista, com perguntas referentes aos elementos do desenho.

Os resultados a partir do desenho

A análise dos dados tomou por referência os mesmos procedimentos adotados em outras pesquisas sobre a construção do conhecimento social (Delval, 2002) bem como estudos específicos sobre a escola e o professor, como o trabalho de Cantelli (2000).

Delval (2002) ressalta que em estudos desta natureza, normalmente os dados são analisados por meio de categorias de respostas e que estes dados apresentam ainda alguns traços comuns. No entanto, ainda segundo Delval, os pesquisadores acabam por subestimar as coincidências existentes, atentando-se mais ao que é diferente e o que é específico de cada concepção do que aos traços gerais das explicações infantis.

Dentro deste contexto, o autor deixa claro que são estes traços comuns que comporiam os estágios que os sujeitos vão percorrendo na construção de sua concepção da realidade social. O autor sustenta ainda que “existem concepções de mundo que se aplicam a diferentes domínios e que têm características semelhantes na forma de abordá-los” (p.223). Essas semelhanças podem ser delineadas segundo três níveis de compreensão da realidade social e que possuem as seguintes características:

NÍVEL I - São enquadradas aqui as interpretações com forte caráter anedótico, em que as explicações são baseadas nos aspectos mais visíveis da situação, os observáveis diretamente e que não implicam processos ocultos que necessitam ser inferidos. As relações são vistas como pessoais, e os sujeitos parecem não reconhecer a existência de relações propriamente sociais.

NÍVEL II - São incluídas aqui as crenças em que se observa o início de consideração de aspectos não visíveis da situação, ou seja, os sujeitos começam a evidenciar uma primeira tentativa de levar em conta processos inferidos a partir de informações de que dispõem. Os conflitos são mais claramente percebidos, embora os sujeitos não consigam encontrar soluções satisfatórias pela dificuldade em considerar aceitáveis os diferentes pontos de vista. Nessas explicações os sujeitos começam a estabelecer a distinção entre as relações pessoais e as institucionalizadas ou sociais.

NÍVEL III - Estão as ideias cujos processos inferenciais ocupam um papel central nas explicações. Os sujeitos demonstram possuir uma visão mais real do que ocorre ao seu redor, passam a considerar, sistematicamente, as distintas possibilidades presentes em uma situação; a coordenar os diferentes pontos de vista e a refletir sobre diferentes alternativas.

Segundo Delval (2002), o que diferencia um nível do outro não são apenas os princípios explicativos contidos em cada um, mas “a possibilidade de combinar as explicações entre si e estabelecer uma hierarquia entre elas” (p.232), ou melhor dizendo, os níveis não podem ser considerados separadamente a partir de suas características, mas em uma evolução de concepções, com uma ordem de sucessão.

Os dados da presente pesquisa foram analisados a partir de categorias de respostas agrupadas nos níveis apresentados anteriormente. Para a quantificação inicial das respostas foi feita análise de frequência e frequência relativa (porcentagem) em cada uma das categorias, de modo a se ter uma visão inicial dos dados e das possíveis diferenças encontradas entre os dois ambientes de ensino. A partir destes primeiros dados, foi aplicado o Teste Qui-Quadrado (χ^2) em cada uma das categorias de respostas com a finalidade de verificar a relação de dependência entre as variáveis: categoria e ambiente.

Com intuito de oferecer uma sequência evolutiva das diferentes explicações, optamos, na análise dos desenhos, por uma apresentação dividida por eixos temáticos que permitem uma melhor compreensão do raciocínio dos sujeitos.

A análise dos dados foi dividida em dois eixos principais: o primeiro em que os sujeitos não demonstram diferença entre os dois adultos e o segundo em que apresentam diferenças significativas entre eles, lembrando que este segundo será subdividido ainda em categorias de respostas, dependendo do tipo de explicação dada pelos participantes.

- Primeiro Eixo Temático – Não muda ou não é possível identificar

Os desenhos deste primeiro eixo não apresentam diferenças entre os dois sujeitos adultos. É importante ressaltar que apenas um sujeito de cada ambiente apresentou desenhos nessas características, como retratamos a seguir:

LAR (7,0 AT⁶)



Uma pessoa que nunca frequentou a escola

Uma pessoa que sempre frequentou a escola

⁶ Ambiente Tradicional.

O que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Ela tá passeando.* E o que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Ela também tá passeando, e as duas vão aqui nessa casinha aqui em baixo.* E tem alguma diferença entre quem vai ou não na escola? *Não, eles são iguais.*

ANA (7,6 ASMC⁷)



Uma pessoa que nunca frequentou a escola

Uma pessoa que sempre frequentou a escola

O que você acha que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Ele vai na casa do amigo dele chamar ele pra jogar bola.* E o que você acha que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Ele também vai na casa do amigo dele pra jogar bola.* Você acha que tem alguma diferença entre eles? *Não.*

- Segundo Eixo – Apresenta mudança entre os dois personagens retratados no desenho

Os desenhos inseridos neste segundo eixo apresentam diferenças significativas entre os dois adultos, demonstrando alguma

⁷ Ambiente Sócio-Moral Construtivista.

compreensão do objetivo educacional da escola. No entanto, como as explicações dadas apresentam justificativas diversificadas decidimos por ainda subdividir este eixo em categorias para um maior entendimento das formas de compreensão apresentadas pelos sujeitos.

Categoria 1 – Aspectos relacionados ao crescimento pessoal ou realização pessoal dos sujeitos

Os desenhos inseridos nesta categoria dizem respeito a explicações pautadas em aspectos relacionados ao crescimento pessoal ou realização pessoal dos sujeitos, como mostram os exemplos a seguir:

YAS (8,0 AT)



Uma pessoa que nunca frequentou a escola

Uma pessoa que sempre frequentou a escola

O que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Ele cresceu e não sabe fazer nada, aí todo mundo fica rindo dele.* E o que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Ele ficou inteligente e está feliz e todo mundo fica feliz com ele.*

WEN (7,8 ASMC)



Uma pessoa que nunca frequentou a escola Uma pessoa que sempre frequentou a escola

O que você acha que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Ela não faz nada porque não sabe, só fica com essa cara de triste.* E o que você acha que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Ela sabe ler um livro.*

Categoria 2 - Aspectos relacionados à vida escolar

A categoria “Aspectos relacionados à vida escolar” abriga explicações pautadas nas possibilidades de uso dos conteúdos apreendidos na escola, atraso na vida escolar ou ainda seu fim, como também a possibilidade de estudos na idade adulta; como ilustram:

NAJ (8,1 AT)



Uma pessoa que nunca frequentou a escola Uma pessoa que sempre frequentou a escola

O que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Ele teve que procurar uma escola que ensina as crianças que ainda não sabem ler e nem escrever.* E o que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Continuou sempre indo pra escola e estudando.*

CAR (7,4 ASMC)



Uma pessoa que nunca frequentou a escola Uma pessoa que sempre frequentou a escola

O que você acha que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Ela foi participar de um concurso de poesia, mas como ela não sabia ler a poesia, ela ficou em último lugar.* E o que você acha que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Agora ele foi pra faculdade.*

Categoria 3 - Aspectos relacionados ao emprego ou tipo de profissão

As representações inseridas nesta categoria trazem o emprego ou ainda o tipo de ocupação de cada adulto como resultado da frequência ou não à escola. Como mostram os exemplos a seguir:

PHA (8,1 AT)



Uma pessoa que nunca frequentou a escola

Uma pessoa que sempre frequentou a escola

O que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Arrumou emprego de servente porque ele não sabe ler e nem escrever.* E o que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Arrumou um emprego de professor pra ficar ensinando tudo que ele já sabe.*

CLE (7,2 ASMC)



Uma pessoa que nunca frequentou a escola

Uma pessoa que sempre frequentou a escola

O que você acha que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Ela não aprendeu as coisas e por isso não arrumou serviço e só fica na rua bem triste.* E o que você acha que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Ela aprendeu todas as coisas e arrumou um serviço no TAUSTE (supermercado) e agora ela vende todas essas coisas que ela tá segurando.*

Categoria 4 - Aspectos relacionados à vida social e relações econômicas

Nesta categoria estão inseridos os desenhos que trazem explicações para as diferenças entre quem frequentou a escola e quem não a frequentou baseadas no desempenho da vida social e econômica dos sujeitos. Por exemplo:

IGO (7,9 AT)



Uma pessoa que nunca frequentou a escola Uma pessoa que sempre frequentou a escola

O que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Ele não conseguiu tirar carta, roubou um carro, estava armado, a polícia chegou e ele foi preso.* E o que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Ele tirou carta, sabe dirigir, comprou um carro, ta feliz e passeando.*

TAU (7,4 ASMC)



Uma pessoa que nunca frequentou a escola Uma pessoa que sempre frequentou a escola

O que você acha que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Só fica cuidando da casa.* E o que você acha que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Está na loja comprando e fazendo as contas de quanto gastou.*

A quantificação das respostas por categorias é apresentada na tabela a seguir considerando o ambiente educativo pesquisado.

TABELA 1

Distribuição de frequência e frequência relativa da observação da influência da escola na vida adulta, segundo o ambiente escolar pesquisado.

CATEGORIAS	AMBIENTES			
	Tradicional		Sócio-Moral Construtivista	
	f	%	f	%
Nível I⁸				
1-Aspectos relacionados ao crescimento pessoal ou realização pessoal dos sujeitos	8	27%	7	32%
2-Aspectos relacionados à vida escolar	9	30%	6	27%
Nível II				
3-Aspectos relacionados ao emprego ou tipo de profissão	10	33%	11	50%
4-Aspectos relacionados à vida social e relações econômicas	5	17%	5	23%
5-Outros ⁹	6	20%	1	5%

Os desenhos, em muitos casos, retrataram fielmente as ideias apresentadas pelas crianças nas respostas da entrevista e da história, indicando

⁸ As categorias foram dispostas de forma crescente em relação à evolução dos níveis de compreensão da realidade social, apresentados por Delval (2002).

⁹ A categoria "Outros" não pode ser enquadrada em um nível de compreensão dos sujeitos, dessa forma é importante ressaltar que não se torna parte do nível II, encontrando-se ali devido à disposição da Tabela.

a coerência do pensamento do sujeito em cada instrumento utilizado na pesquisa.

A título de ilustração apresentaremos, a seguir, mais alguns exemplos de desenhos. Vale ressaltar que estes não estão inseridos junto às categorias de respostas apresentadas anteriormente por se enquadrarem em mais de uma delas simultaneamente:

ALA (8,2 AT) - Categorias 1 e 4



Uma pessoa que nunca frequentou a escola Uma pessoa que sempre frequentou a escola

O que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Ele ficou um pouquinho burrinho... um pouquinho não... ficou muito burrinho.* E o que ele está fazendo neste desenho? *Ele aqui não consegue ler as placas da rua e de nenhum lugar. Este homem aqui está com a mão na cabeça pensando o que será que está escrito nesta placa. Ah! Ele é tão burrinho que a calça dele é emendada e do outro não é. Mesmo com o claro do sol (aponta o dedo para o desenho do sol ao alto) ele não consegue ler.* E o que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Ele já foi na escola e agora ele é prefeito e ele foi comprar um pato pra filha dele. Como ele sabe ler, ele sabe onde tem pato porque soube ler a placa escrito "lago de patos e peixes". E mesmo no escuro, quando estava a noite ele conseguiu ler a placa.*

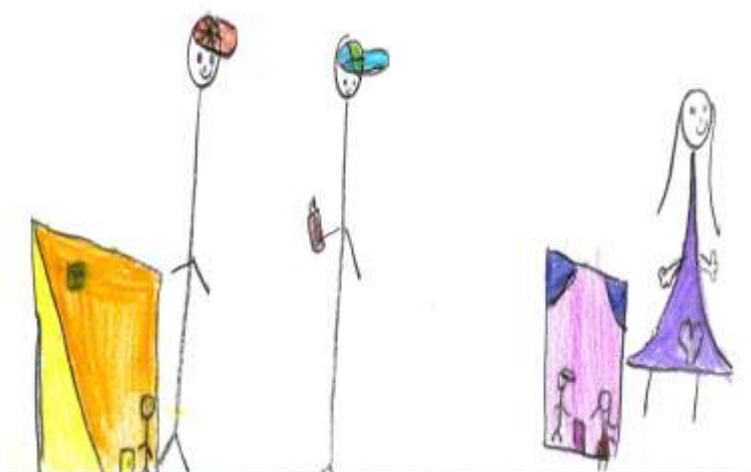
BEA (7,7 ASMC) - Categorias 3 e 4



Uma pessoa que nunca frequentou a escola Uma pessoa que sempre frequentou a escola

O que você acha que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Ela não sabe fazer muitas coisas, como quando ela vai no supermercado, não consegue ler o nome das frutas e nem o preço.* E o que você acha que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Ela consegue fazer muitas coisas, como trabalhar de professora, porque ela é inteligente.*

BRU (7,6 AT) - Categorias 3 e 4



Uma pessoa que nunca frequentou a escola Uma pessoa que sempre frequentou a escola

O que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Ela tenta pedir emprego, mas nunca consegue porque ficou burra e por isso só fica bebendo cerveja.* E o que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Ela conseguiu arrumar um emprego de faxineira e fica feliz por isso. Olha só ela lá dentro da casinha trabalhando!*

LUM (8,7 ASMC) - Categorias 3 e 4



Uma pessoa que nunca frequentou a escola

Uma pessoa que sempre frequentou a escola

O que você acha que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Não consegue comprar as coisas, ela está em uma loja de shampoo e não consegue comprar porque não sabe ver o preço.* E o que você acha que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Ela tem um serviço em uma escola, ela é professora.*

PHS (8,1 AT)



Uma pessoa que nunca frequentou a escola Uma pessoa que sempre frequentou a escola

O que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Ficou burra e agora fica puxando carroça e pegando lixo.* E o que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Ficou inteligente e ensina o filho dele na escola.*

VIO (7,10 ASMC) - Categorias 1 e outros



Uma pessoa que nunca frequentou a escola Uma pessoa que sempre frequentou a escola

O que você acha que aconteceu com a pessoa que nunca frequentou a escola? *Morreu*. E o que você acha que aconteceu com a pessoa que sempre frequentou a escola? *Ficou viva e trabalhando, ele vai pintar a casa dele que é essa aqui*.

Discussão

A análise qualitativa dos desenhos nos apresenta dados que evidenciam as ideias bastante peculiares que as crianças constroem acerca da realidade social

Um fato que nos chamou atenção foi o de que algumas crianças da sala considerada tradicional explicaram que os adultos que não frequentaram a escola “tornaram-se burros e puxadores de carroças”.

Em nossas observações feitas no ambiente tradicional, por ocasião da seleção das salas que fariam parte da pesquisa, pudemos observar a professora fazendo colocações aos alunos sobre a impossibilidade de se arrumar emprego, trabalho e etc. em função da não aprendizagem. Foi possível, inclusive, observar a expressão “puxar carroça”.

Dessa forma, podemos refletir: em que medida as concepções apresentadas pelas crianças são reproduções das falas dos adultos e que vão influenciando as crenças infantis? Nesse sentido, podemos inferir que as crianças vão absorvendo a realidade social, elaborando-a e interpretando-a de forma individual. No entanto, em alguns momentos, as crianças podem se utilizar de respostas provenientes dos adultos, deixando de lado suas próprias compreensões, ainda mais quando esta relação com o adulto for baseada em atitudes coercitivas. Isso é de importância fundamental aos docentes que devem estar atentos ao fato de que suas ações e transmissões não são ações inócuas para os alunos.

Outra consideração importante a ser feita é sobre o material obtido a partir dos desenhos. Foi possível observar que o desenho, ou a solicitação realizada, gerou um esforço de adaptação para o sujeito, além de trazer à tona os elementos que estava utilizando na elaboração de suas concepções sobre o mundo social. Assim, além de pensar nas questões sociais envolvidas na proposta, a criança tem que se preocupar com os traços e com a forma de representação. Isso para nós mostra como o desenho é interessante não somente do ponto de vista da pesquisa e de um estudo diagnóstico, mas também do ponto de vista da intervenção e da ação pedagógica.

Sendo assim, para o trabalho com o conhecimento social, o desenho pode ser um poderoso instrumento para o docente, uma vez que trabalha com vários aspectos do desenvolvimento; soma-se a isso o fato de que o aluno, ao final, deve explicá-lo, o que já agrega novos elementos da realidade social em construção por ele. É evidente, portanto, que a qualidade das intervenções dependerá também das ações do docente, não bastando somente a atividade em si para desencadear desequilíbrios cognitivos. Os trabalhos de Saravali (1999) e Borges (2001) utilizaram-se de desenhos, além de outros instrumentos como histórias, músicas etc., e mostraram que as crianças podem avançar em relação a compreensão de noções sociais mediante um trabalho voltado para esse fim e que faça apelo aos seus instrumentos cognitivos.

Em relação à análise quantitativa dos desenhos realizados pelas crianças, não percebemos diferenças significativas entre as respostas dos sujeitos de ambos os ambientes. A análise estatística, bem como o Teste Qui-Quadrado não apresentaram significância em nenhuma das categorias apresentadas. Todavia, cumpre destacar que essa observação pode ser feita em relação ao desenho e não em relação aos outros instrumentos utilizados durante a pesquisa, como a entrevista e a história.

Na análise da entrevista, observamos uma diferença significativa entre os ambientes em relação à caracterização inicial da escola. Assim, as crianças inseridas no ambiente tradicional consideram que para a existência de uma escola é necessário somente aspectos materiais; já aquelas inseridas no ambiente sócio-moral construtivista consideram a necessidade de outros elementos, tais como as pessoas, apresentando, portanto, uma resposta mais avançada. As crianças inseridas no ambiente considerado construtivista também apontam aspectos subjetivos e referentes a comportamentos considerados adequados para a caracterização de uma boa escola, o que não ocorre com os alunos do ambiente tradicional (GUIMARÃES; SARAVALI, 2009).

No que se refere à história envolvendo uma situação de não aprendizagem, houve uma diferença muito significativa na maneira como os sujeitos resolviam um problema existente entre professor e aluno. Os alunos inseridos no ambiente tradicional, em sua maioria, valem-se mais de expiação e coação para a resolução do problema; já a maioria dos alunos do ambiente sócio-moral construtivista vale-se mais de atitudes cooperativas e baseadas em relações de respeito mútuo (GUIMARÃES; SARAVALI, 2008).

No entanto, de uma maneira geral, comparando-se os dados obtidos junto à entrevista, à história e ao desenho, pudemos observar pouca diferença em relação à construção de aspectos específicos do conhecimento social. A inferência que podemos realizar a partir disso é que, mesmo fazendo parte de ambientes diferenciados (o que ocasionou uma pequena diferença em alguns aspectos das respostas), se as crianças não estiverem submetidas a um trabalho voltado para a construção do conhecimento social, essa construção não ocorrerá sozinha. Tal fato pode ser observado na comparação das respostas dos sujeitos quando da aplicação do desenho.

Nossa hipótese inicial foi a de que uma criança inserida em um ambiente permeado por relações horizontais de cooperação entre professor e aluno, bem como entre aluno e aluno, apresentaria ideias diferenciadas acerca do tema que pesquisávamos, como também uma tendência maior à reflexão. Como no ambiente tradicional essas relações não são valorizadas da mesma forma e a passividade provocada no educando gera a reprodução, acreditávamos que as respostas e reflexões seriam diferentes.

Todavia, a não existência de diferenças, nos faz inferir que, mesmo que o ambiente favoreça o desenvolvimento infantil em vários aspectos, em relação ao conhecimento social, é necessário o trabalho direcionado a determinado tema que se quer explorar. Portanto, cabe aos docentes conhecerem as concepções que as crianças elaboram sobre as noções sociais e, a partir daí, dirigir as futuras ações e o trabalho pedagógico. Dessa forma, as ações em sala de aula podem favorecer ou não a consolidação e o sucesso da construção desse tipo de conhecimento.

Considerações Finais

Os resultados de pesquisa, discutidos aqui, evidenciam a construção do conhecimento social, bem como o longo e árduo trabalho percorrido pelas crianças em busca de compreensão dos fenômenos sociais. As respostas dos sujeitos mostram que, nesse longo caminho, os indivíduos elaboram conceituações próprias, bastante diferenciadas, inclusive sobre temas que lhe são corriqueiros, como a escola.

Portanto, o trabalho com o conhecimento social necessita ser levado para a sala de aula de tal forma que as crianças possam pensar, compreender, debater, formular e reformular suas próprias ideias. A qualidade da interação com os objetos de conhecimento, inclusive os sociais, possibilitada pelo docente e estabelecida pela criança, tem influência na forma como se

processam o desenvolvimento físico, social, afetivo, moral e intelectual dos alunos. No caso do tema tratado no presente trabalho, essa influência ocorre na abertura de possibilidades para que os alunos tenham a compreensão da real função da escola.

A partir de nossa pesquisa, acreditamos poder contribuir para a compreensão de como se dá a construção do conhecimento acerca da realidade social da criança a partir do que ela compreende por escola. Nosso estudo e os dados obtidos trazem contribuições para as reflexões e demais investigações sobre a construção do conhecimento social e sobre as implicações dessa construção para o trabalho docente.

É extremamente importante conhecer o que as crianças pensam, que ideias possuem sobre um conceito, bem como estar sempre atento ao fato que os sujeitos não fazem assimilações passivas da realidade, como já comentamos anteriormente. Além do mais, ao ouvir o que pensam as crianças, podemos obter informações preciosas sobre seus sentimentos, percepções e concepções que muito podem auxiliar no processo de interação entre educador e aluno, sobretudo quando se trata das crenças dos pequenos sobre a escola e sobre o professor.

Dessa forma, os professores necessitam conhecer os processos percorridos por seus alunos a fim de organizarem as situações didáticas que caminhem ao encontro desses processos. A este 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.

Nesse sentido, 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 transmissões. Portanto, 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.

Referências

AMAR, J.; ABELLO, R.; DENEGRI, M. **El desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su interacción con los sectores educativo y calidad de vida.** Informe final Proyecto Colciencias 1215-11-369-97, 2001.

AMAR *et al.* Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica em Estudiantes universitarios de la ciudad de Barranquilla, Colombia. **Investigación y desarrollo.** v.14, n.2. 2006, p. 312-329.

ARAÚJO, U. F. de O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. (org) **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (coleção Psicologia e Educação).

ARAÚJO, R. M. B. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.

ASSIS, O. Z. M. Conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social. In: ASSIS, Mucio e ASSIS, Orly (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.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

- BORGES, R. R. **A construção da noção de família em crianças pré-escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 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**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2003.
- CANTELI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.
- CANTELLI, V.C.B. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.
- CHAVES, M.A.; BARBOSA, M.F. Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. In: **Estudos de psicologia**, São Paulo, v.15, nº 3, 1998. p. 29-40.
- CRUZ, S.H.V. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987. 2v.
- 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.
- DELVAL, J. La representación infantil del mundo social In: TURIEL, E., ENESCO, I. y LINAZA, J. (comps). **El mundo social en la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989.
- DELVAL, J. **La construcción del conocimiento social**. 1990 (mimeo)
- DELVAL, J. El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. In: **Apuntes de Psicología**, Madrid, nº 36, 1992. p. 5-24.
- DELVAL, J. La construcción del conocimiento social. In: **Primer Encuentro Educar**. 1993 (mimeo).
- DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educar em revista**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 30, 2007. p.45-64.
- DELVAL, J.; ECHEÍTA, G. La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. **Infancia y Aprendizaje**, 54, 71-108. 1991.

- DELVAL, J.; PADILLA, M.L. **El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad**. 1997 (mimeo).
- DELVAL, J.; VILA, I. **Los niños y Dios** - ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte. México: Siglo Veintiuno Editores, 2008.
- 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. e MANTOVANI DE ASSIS, O. **Anais do XV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: A criança e a escola**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 1998. , p. 43-54.
- DENEGRI, M; DELVAL, J. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. I. Los niveles de comprensión. **Investigación en la escuela**, 48, 2002a. p.39-54.
- DENEGRI, M.; DELVAL, J. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. II. Los tipos de respuestas. **Investigación en la escuela**, 48, 2002b. p.55-70.
- DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ENESCO, I. *et al.* **La comprensión de la organización social em niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995.
- ENESCO. I. A representação do mundo social na infância. IN: **Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**, 12. 1996, Águas de Lindóia: Construtivismo e Educação. Campinas: FE/ UNICAMP, 1996. p. 109-122.
- ENESCO, I ; NAVARRO, A. El Conocimiento social. **Cuadernos de Pedagogia**. nº 244, febrero 1994. p.69-75.
- GODOY, E. **A representação étnica por crianças pré-escolares: Um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1996.
- NAVARRO, A.; PEÑARANDA, A. Qué ES um rico?, y um pobre?: um estúdio evolutivo com niños mexicanos y españoles. In: **Infancia y Aprendizaje**. Madrid:, nº 13, v.1, 1998. p. 67-80.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de epistemologia genética** São Paulo, Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979.
- PIAGET, J. **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, Mucio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Educação e Cidadania**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 2005. p. 471.

SARAVALI, E.G. **As idéias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana**. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas. 1999.

SIERRA, P.; ENESCO, I. La comprensión del acceso a distintas profesiones: un estudio evolutivo. In: **Infancia y Aprendizaje**. Madrid: 1993. p.40-61.

TORTELLA, J. C. B. **Amizade no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1996.

TORTELLA, J. C. B. **A representação de amizade em díades de amigos e não amigos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

*Recebido em 29 de abril de 2009.
Aprovado em 10 de junho de 2009.*