

O papel da escola e do professor numa situação de não aprendizagem: o que dizem as crianças¹

The role of the school and the teacher in a non-learning situation: what do the children say?

Taislene Guimarães²
Eliane Giachetto Saravali³

RESUMO

O artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa sobre a construção do conhecimento social a partir da perspectiva piagetiana, mais especificamente as ideias das crianças a respeito da escola e do professor. Os participantes do estudo foram 52 crianças entre 7 e 8 anos inseridas em ambientes educacionais diferenciados: um considerado como ambiente tradicional de ensino e o outro considerado como ambiente sociomoral construtivista. O instrumento apresentado aqui, utilizado para coleta de dados, é uma história envolvendo uma situação de não aprendizagem. Os participantes eram convidados a pensar sobre as questões inerentes à história, bem como o papel da escola e do professor na situação proposta. Os dados indicaram não haver diferença entre os dois ambientes no que se refere à construção desse conhecimento social. No entanto, houve diferença muito significativa na maneira utilizada pelos alunos para resolverem os problemas da história: no ambiente tradicional a coerção e a expiação foram mais mencionadas e no ambiente sociomoral construtivista, o diálogo e a cooperação. Os dados apontam ainda para a necessidade do trabalho com

1 Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) Brasil.

2 Pedagoga formada pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília (UNESP) docente da rede municipal de ensino do município de Marília, São Paulo, Brasil.

3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) São Paulo, Brasil. Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília (UNESP), São Paulo, Brasil.

esse tipo de conhecimento em sala de aula, visto que as respostas dos sujeitos caracterizaram-se por uma compreensão parcial da realidade, centrada em aspectos mais visíveis e aparentes dos fatos e na não consideração de processos ocultos.

Palavras-chave: conhecimento social; teoria piagetiana; ideias infantis.

ABSTRACT

This paper presents partial data of a research on the construction of social knowledge under the Piagetian perspective, more specifically on children's ideas about the school and the teacher. The participants of the study were 52 children aged between 7 and 8 years, who were immersed into different educational environments: one of them considered a traditional teaching environment and the other one considered a socio-moral constructivist environment. The instrument that we present here, used for data collection, is a story involving a non-learning situation. The participants were asked to think about issues related to the story, as well as the role of the school and the teacher in the proposed situation. Data indicated no difference between the two environments concerning the construction of social knowledge. However, there was significant difference in the way the students solved the problems of the story: in the traditional environment, coercion and atonement were more mentioned while in the socio-moral constructivist environment, dialogue and cooperation were mentioned instead. The data also indicate the need to work with this type of knowledge in the classroom since the answers of the subjects were characterized by a partial comprehension of reality, focusing on more visible and apparent aspects of the facts and on the non-consideration of hidden processes.

Keywords: social knowledge; Piagetian theory; children's ideas.

Neste artigo, buscamos apresentar parte dos resultados de uma pesquisa que investigou a construção do conhecimento social, em crianças de 7 e 8 anos, especificamente, as ideias dessas crianças sobre a escola e sobre o professor.

O instrumento que apresentaremos aqui teve a finalidade de analisar como as crianças viam as possibilidades de ação docente e o papel da escola em uma situação de não aprendizagem. Trata-se da interpretação de uma história envolvendo a problemática da não aprendizagem, sobre a qual crianças de dois tipos de ambientes educativos, um considerado tradicional e outro sociomoral construtivista, foram solicitadas a apresentarem suas concepções acerca do assunto, as possíveis resoluções e ainda as possíveis consequências para os envolvidos, sobretudo aluno e professor.

O conhecimento social na perspectiva piagetiana – considerações teóricas e pesquisas recentes

O legado da obra de Piaget nos mostra, em pesquisas criteriosas realizadas em diferentes sociedades e com um grande número de sujeitos, que o conhecimento é construído a partir da interação que estabelecemos com o meio físico e social. Para Piaget, 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. O escopo de seu trabalho foi comprovar esse longo processo de construção e equilíbrio que percorremos no aperfeiçoamento de nossas capacidades adaptativas.

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 na coordenação das ações que os indivíduos exercem sobre os objetos (PIAGET *et al.*, 1995). Por meio dessa abstração são criadas e introduzidas relações como, por exemplo, comparar, quantificar, entre outros. O conhecimento social é o conhecimento proveniente das transmissões sociais, fruto das determinações e interações sociais. Tal conhecimento é adquirido a partir de informações fornecidas pelas pessoas e pelo ambiente social em que estão inseridas.

No entanto, ainda que proveniente do ambiente social, os resultados de pesquisas sobre o conhecimento social, corroboram aquilo que a teoria piagetiana acreditava ser o papel ativo do sujeito que conhece. Nessa perspectiva, a construção desse conhecimento 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 acomodação⁴. Portanto, as crianças transformam os fenômenos sociais em objetos de conhecimento, dando-lhes conceitualizações e ideias bastante singulares.

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 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 sí que construyen representaciones que no son copias de ella, sino

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.

inferencias realizadas a partir de aquellas interacciones u observaciones que, utilizando la terminologia piagetiana, pueden asimilar (ENESCO; 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, 2007). 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 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).

Essas conceitualizações 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; o trabalho de Delval *et al.* (2006) sobre as concepções de trabalho de crianças mexicanas que trabalham nas ruas; a pesquisa de Denegri e Delval (2002a, 2002b) sobre o dinheiro; o estudo de Amar *et al.* (2006) a respeito das representações referentes a pobreza, desigualdade social e mobilidade socioeconômica de estudantes universitários e de pobreza e desigualdade social em crianças colombianas (Amar *et al.*, 2001), o trabalho 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; a pesquisa de Araújo (2007) sobre o desenvolvimento do pensamento econômico e o trabalho de Guimarães (2007) sobre as representações de escola e de professor.

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 proveniente 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.

A pesquisa

O objetivo geral da pesquisa apresentada aqui foi comparar as representações de escola e de professor, de crianças inseridas num ambiente educacional sociomoral construtivista, com as de crianças inseridas num ambiente educacional tradicional. Para tanto, trabalhamos com 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 sociomoral construtivista.

O ambiente tradicional escolhido apresentou relações coercitivas, autoritarismo da professora, expiação, rigidez e, muitas vezes, agressão à autoestima dos alunos. Já o ambiente sociomoral construtivista apresentou uma postura docente diferenciada, com a presença 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 sempre por meio de conversas.

Os instrumentos metodológicos utilizados durante a pesquisa são compostos por uma entrevista semiestruturada, uma história envolvendo uma situação problema de não aprendizagem em sala de aula e uma proposta de desenho. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas baseadas no método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, 1979).

A análise do material coletado foi feita a partir de categorias de respostas agrupadas em níveis de compreensão da realidade social apresentados e definidos por Delval (2002). 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 de Qui-quadrado (X^2) especificamente em cada uma das categorias de respostas com a finalidade de verificar a relação de dependência entre as variáveis: categoria e ambiente.

A análise da história

No presente artigo, apresentaremos a análise da aplicação de um dos instrumentos metodológicos na pesquisa: a história. Com a finalidade de verificar como as crianças viam as possibilidades de ação docente e o papel da escola,

criamos uma história envolvendo uma situação problema de sala de aula.

A história utilizada foi a seguinte:

O aluno Marcelo (de idade igual a da criança a ser questionada), não consegue aprender as lições que a professora ensina. Todos os dias ele não consegue copiar a matéria da lousa, não entrega as lições de casa e não resolve os problemas propostos pela professora. O que você acha dessa situação? O que você acha que está acontecendo com essa criança? Quem poderia ajudá-lo? E a escola? E a professora? Por que será que ele não aprende? O que você acha que a professora poderia fazer? E se ele não aprender o que vai ocorrer?

Após a coleta de dados, as respostas das crianças foram transcritas na íntegra e analisadas quantitativamente e qualitativamente. A análise qualitativa foi dividida em três partes: a problematização, a resolução e o desfecho da história. Posteriormente, em cada uma das partes, foram ainda realizadas subdivisões por categorias de respostas.

A análise dos dados da história

A problematização

Para este aspecto da história, foram analisadas as respostas em função de como os sujeitos problematizam a situação proposta, considerando-se os seguintes questionamentos: *O que você acha dessa situação? O que você acha que está acontecendo com essa criança? Por que será que ele não aprende?* Temos três categorias de respostas:

Categoria 1 – Indisciplina

Nesta categoria se enquadram os sujeitos que acreditam que o problema existente com a situação fictícia da história está na indisciplina. Esses sujeitos apresentaram explicações como “só fica conversando”, “só fica bagunçando” entre outras. Por exemplo:

LUI (7,4 AT⁵) [...] O que você acha que está acontecendo com essa criança? *Ele não tá prestando atenção na aula, só fica bagunçando, conversando com a pessoa de trás.[...] Por que será que ele não aprende? Porque ele não quer aprender, ele quer bagunçar.*

Categoria 2 – Desejo pessoal

5 AT: ambiente tradicional. ASMC: ambiente sociomoral construtivista.

As respostas inseridas nesta categoria dizem respeito ao desejo pessoal como principal problema existente na situação proposta. Como “*ele não aprende porque não quer*” “*tem preguiça de fazer*”. É o caso de:

DAN (8,1 AT) O que você acha dessa situação? *Eu acho que esse menino não tá querendo fazer as coisas. O que você acha que está acontecendo com essa criança? Ela é muito preguiçosa. [...]* Por que será que ele não aprende? *Porque ele tem preguiça.*

Categoria 3 – Problemas biológicos, físicos e cognitivos

Estas explicações caracterizam-se por apontamentos de problemas de fundo biológico, físico ou ainda cognitivo presentes no sujeito fictício da história e que estariam causando a situação de não aprendizagem. Estes sujeitos apresentaram respostas como “*tá com sono*”, “*precisa de óculos*”, “*não sabe*”, “*não consegue fazer as coisas*” entre outras. Exemplos:

GAH (7,5 AT) O que você acha dessa situação? *Eu acho que ele tem que escrever. O que você acha que está acontecendo com essa criança? Ele pode tá doente, com dor de barriga. [...]* Por que será que ele não aprende? *Porque não consegue fazer nada...*

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

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E FREQUÊNCIA RELATIVA DA PROBLEMATIZAÇÃO DA HISTÓRIA SEGUNDO O AMBIENTE ESCOLAR PESQUISADO

A problematização da história	AMBIENTES			
	Tradicional		Sociomoral Construtivista	
	f	%	f	%
1-Indisciplina	10	33%	14	64%
2-Desejo pessoal	11	37%	6	27%
3-Problemas biológicos, físicos e cognitivos	5	17%	4	18%
4-Não sabe / outros	4	13%	2	9%

FONTE: O autor

A resolução

A partir dos questionamentos *Quem poderia ajudá-lo? E a escola? E a professora? O que você acha que a professora poderia fazer?* Buscou-se compreender como os sujeitos resolveriam o conflito proposto na história, surgiram três categorias de respostas para as concepções das crianças:

Categoria 1 – Ajuda subjetiva

Essas respostas fundamentam-se em aspectos subjetivos para a resolução da história proposta, como mostram os exemplos a seguir:

ALA (8,2 AT) *Quem poderia ajudá-lo? A professora dele, os pais e Deus. Mas como? O pais iriam ajudando ele em casa e Deus ia ajudando a colocar no cérebro dele, pra aprender tudo isso. E a escola? Eu acho... só Deus pode fazer alguma coisa.*

Categoria 2 – Por expiação e coação

PAB (7,10 AT) *Quem poderia ajudá-lo? A mãe dele ou o pai podiam brigar com ele porque ele não quer aprender e a mãe dele tem que trabalhar. E a escola? O prefeito tem quem tomar uma providência... expulsar ele ou dar suspensão de uns quatro ou três dias. E a professora? Os pais ou a diretora. O que você acha que essa professora poderia fazer? Deixar ele num canto, lá em frente da parede.*

Categoria 3 – Por cooperação

Ao contrário da categoria anterior, as respostas dos sujeitos inseridas aqui apresentam resoluções baseadas em atitudes cooperativas, como ilustra o exemplo a seguir:

FAL (8,2 AT) *Quem poderia ajudá-lo? A professora poderia contar uma história pra ele e depois dá uma folha pra ele escrever. E a escola? O diretor que podia ajudar, chamando a professora de reforço e pedindo pra ela contar uma história pro menininho. E a professora? A professora do reforço dando reforço pra história que ela contou. O que você acha que essa professora poderia fazer? Ela podia ir falando as letras pra ele, podia dar um lápis.*

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

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E FREQUÊNCIA RELATIVA DA RESOLUÇÃO DA HISTÓRIA SEGUNDO O AMBIENTE ESCOLAR PESQUISADO

A resolução da história	AMBIENTES			
	Tradicional		Sociomoral Construtivista	
	f	%	f	%
1-Ajuda subjetiva	1	3%	1	5%
2- Por expiação e coação	18	60%	4	18%
3- Por cooperação	11	37%	18	82%
4- Não sabe/ outros	2	7%	1	5%

FONTE: O autor

O desfecho

A partir do último questionamento: *E se ele não aprender o que vai ocorrer?*, buscamos compreender qual a sugestão de desfecho para a história que os sujeitos apresentam. Foram observadas as seguintes categorias:

Categoria 1 – Morte ou doença

Esta primeira categoria apresenta respostas que suscitam a morte ou doenças para se referir ao desfecho da história. Exemplo:

GAH (7,5 AT) E se ele não aprender o que vai acontecer? *Vai virar adulto e ficar doente de novo.*

VIK (7,10 ASMC) E se ele não aprende o que vai ocorrer? *Vai morrer porque não sabe fazer as coisas.*

Categoria 2 – Aspectos ligados a aprendizagem de conteúdos escolares/ atraso ou fim da vida escolar

As respostas desta categoria baseiam-se na ideia de que a não aprendizagem resultará em problemas e déficits em relação aos conteúdos escolares acarretando em atraso ou mesmo no fim da vida escolar. Por exemplo:

TIF (7,11 AT) E se ele não aprender o que vai ocorrer? *Ele vai ficar burro e aí ele vai repetir de série, todo mundo vai ir pra frente e ele vai ficando pra trás.*

Categoria 3 – Aspectos ligados a emprego, vida social e econômica

Os sujeitos desta categoria apresentam desfechos relacionados a difi-

culdades em arrumar emprego e na vida social e econômica, como ficar sem dinheiro. Vejamos:

GAB (7,3 AT) E se ele não aprender o que vai ocorrer? *Ele vai ficar burro e quando ele quiser ser bombeiro não vai poder. Mas porque não vai poder? Porque pra ser bombeiro tem que estudar muito porque tem que aprender muita coisa de ser bombeiro.*

YME (7,8 ASMC) E se ele não aprender o que vai ocorrer? *Cada vez mais vai ficar mais burro, aí quando crescer não vai poder trabalhar, aí não vai ter comida, vai ter que pedir esmola e ninguém vai dar pra ele.*

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

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA E FREQUÊNCIA RELATIVA DO DESFECHO DA HISTÓRIA SEGUNDO O AMBIENTE ESCOLAR PESQUISADO

O desfecho da história	AMBIENTES			
	Tradicional		Sociomoral Construtivista	
	f	%	f	%
1-Morte ou doença	1	3%	2	9%
2-Aspectos ligados a aprendizagem de conteúdos escolares/ atraso ou fim da vida escolar	13	43%	15	68%
3-Aspectos ligados a emprego, vida social e econômica	15	50%	3	14%
4-Não sabe/ outros.	4	13%	2	9%

FONTE: O autor

A análise quantitativa realizada para a problematização, a resolução e o desfecho da história evidenciou o seguinte: O teste Qui-quadrado efetuado na categoria “Por expiação e coação”, do item resolução, apontou uma associação muito significativa entre os dois ambientes. Os alunos inseridos no ambiente tradicional foram os que mais indicaram a expiação e a coação como meios de resolução para a história proposta. Dessa forma, $X^2 = 7.461$; $gl = 1$; $P = 0.0063$.

O teste Qui-quadrado efetuado na categoria “Por cooperação” apontou uma associação muito significativa entre os dois ambientes. Os alunos inseridos no

ambiente sociomoral construtivista foram os que mais indicaram a cooperação como meio de resolução para a história proposta. Dessa forma, $X^2 = 8.739$; $gl = 1$; $P = 0.0031$.

O teste Qui-quadrado efetuado na categoria “Aspectos ligados a emprego, vida social e econômica”, do item desfecho, apontou uma associação significativa entre os dois ambientes. Os alunos inseridos no ambiente tradicional foram os que mais indicaram os aspectos ligados ao emprego, vida social e econômica na explicação para o desfecho da história proposta. Dessa forma, $X^2 = 5.896$; $gl = 1$; $P = 0.0152$.

Discussão e considerações finais

Nossos dados mostraram, em concordância com as pesquisas referentes ao conhecimento social, que as crianças percorrem caminhos bastante singulares na construção de suas representações sobre a escola e sobre o professor. Justamente temas que lhes são tão familiares e rotineiros. Isso significa que, mesmo em se tratando de um conhecimento que para muitos assume um caráter de transmissão cultural ou pedagógica, os sujeitos não o assimilam de forma passiva, mas o reelaboram e o interpretam. Assim, vão organizando as informações que recebem provenientes, por exemplo, das verbalizações dos docentes e unindo-as e inserindo-as em seus próprios processos e sistemas, transformando-as em concepções bastante singulares. Afinal, ninguém ensina para uma criança que se alguém não aprender na escola vai morrer, ou que só Deus pode ajudar uma criança que não consegue aprender, mas, essas foram ideias apresentadas aqui.

As ideias apresentadas por nossos sujeitos concentraram-se em explicações baseadas nos aspectos mais visíveis da situação, sem a existência de processos ocultos que necessitam ser inferidos. Essa forma de pensar o mundo social caracteriza-se por aquilo que Delval denominou de primeiro nível de compreensão da realidade social (DELVAL, 2002).

Acreditávamos, como hipótese de nossa pesquisa, 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 do educando gera a reprodução, acreditávamos que as respostas e reflexões seriam diferentes, indicando uma construção diferente do conhecimento social, conforme o ambiente escolar.

A análise apresentada aqui indicou que em relação à problematização da história não encontramos diferenças significativas entre as respostas dos sujeitos dos diferentes ambientes, sendo que todas elas foram pautadas nos aspectos mais aparentes da situação. Tal fato nos mostra que, mesmo que o ambiente seja favorável em relação a vários aspectos do desenvolvimento infantil, no caso do conhecimento social, se esse conteúdo não estiver sendo explorado e trabalhado em sala, as crianças não o assimilam, nem o transformam passivamente.

Todavia, pudemos observar uma diferença muito significativa na maneira como os sujeitos dos diferentes ambientes pesquisados analisavam as formas de resolução do problema colocado pela história. A maioria dos alunos inseridos no ambiente tradicional teve as suas respostas centradas na categoria dois, cuja resolução estava pautada em atitudes de expiação e coação. Já as respostas dos sujeitos inseridos no ambiente de ensino considerado sociomoral construtivista centraram-se na categoria três em que a resolução da situação da história estaria pautada em atitudes cooperativas e no respeito mútuo entre os envolvidos.

Estas considerações nos trazem indícios significativos de que existe realmente influência do tipo de ambiente nas concepções das crianças, mesmo que apenas na forma de conceber atitudes em uma situação problema. As crianças inseridas em um ambiente diferenciado apresentaram, de certa forma, ideias mais evoluídas do que as outras do ambiente tradicional.

Em relação ao desfecho da história observamos diferença significativa na categoria três “Aspectos ligados a emprego, vida social e econômica”. A maioria das respostas pertencente a essa categoria era proveniente de crianças do ambiente tradicional. É importante ressaltar que as respostas das crianças do ambiente tradicional retratavam o discurso utilizado pela professora em sala de aula. Durante as observações realizadas nas aulas, foi possível presenciar a professora dizer aos alunos que era necessário aprender caso contrário não conseguiriam trabalhar, obter dinheiro, passariam fome, entre outras consequências, inclusive “ninguém vai gostar de vocês.”

Isso nos remete novamente à importância do trabalho com o conhecimento social em sala de aula. É preciso considerar e caminhar em prol dos processos que os alunos percorrem e compreender que a partir do que lhes é transmitido, os sujeitos fazem reorganizações individuais e isso não pode ser perdido de vista na organização das atividades, no planejamento dos projetos, enfim, nas ações didáticas.

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 dessa interação, 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 e do professor. Dessa forma, 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. As ações em sala de aula podem favorecer ou não a consolidação e o sucesso da construção desse tipo de conhecimento. Assim, especificamente no caso da presente pesquisa, compreender o que uma criança pensa sobre a instituição escolar e sobre o professor é importante para um trabalho que envolva esse conteúdo.

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. A partir de nossa pesquisa, acreditamos poder contribuir para uma maior compreensão do assunto.

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, J. *et al.* La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región Caribe Colombiana. *Investigación y Desarrollo*, v. 9, n. 2, p. 592-613, 2001.

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

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; 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.

_____. *Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

DELVAL, J. La representación infantil del mundo social *In*: TUIEL, E.; ENESCO, I.; 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. *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 UFPR, n. 30, p. 45-64, 2007.

DELVAL, J.; ECHEÍTA, G. La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje*, 54, p. 71-108, 1991.

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

DELVAL, J. *et al*. Experiencia y Comprensión: concepciones sobre el trabajo en menores que trabajan en la calle en la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 11, n. 31, p. 1337-1362, out./dez., 2006.

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. *Anais do XV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: A criança e a escola*. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 43-54, 1998.

DENEGRI, M; DELVAL, J. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. I. Los niveles de comprensión. *Investigación en la Escuela*, 48, p. 39-54. 2002a.

_____. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. II. Los tipos de respuestas. *Investigación en la Escuela*, 48, p. 55-70. 2002b.

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*. n. 244, p. 69-75, febrero 1994.

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, 245 f.

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*. Iniciação Científica - Relatório Final de Pesquisa, FAPESP, 2007.

NAVARRO, A.; PEÑARANDA, A. Qué ES un rico? y un pobre?: un estudio evolutivo con niños mexicanos y españoles. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, v. 1, n. 13, p. 67-80, 1998.

PIAGET, J. *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. 318p.

_____. *et al. Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

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; MANTOVANI DE ASSIS, Orly. *Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Educação e Cidadania*. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 471, 2005.

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. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, p. 40-61, 1993.

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.

Texto recebido em 15 de maio de 2009

Texto aprovado em 19 de julho de 2009