

NÃO APRENDER NA VISÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES BRASILEIROS: UM ESTUDO EVOLUTIVO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA

Eliane Giachetto Saravali

Universidade Estadual Paulista, campus de Marília-SP - Brasil.
eliane.saravali@marilia.unesp.br

Taislene Guimarães

Universidade Estadual Paulista, campus de Marília-SP – Brasil
taislene_ped@yahoo.com.br

Karina Perez Guimarães

Faculdades Integradas de Mirassol-SP - Brasil.
pgkarina@hotmail.com

Ana Paula Melchiori

Faculdades Integradas de Mirassol-SP - Brasil.
anapaulamelchiori@gmail.com

Resumo

O objetivo do artigo é apresentar dados de uma pesquisa referente à construção do conhecimento social, sob a perspectiva piagetiana. Foram investigadas as crenças de crianças e adolescentes sobre o não aprender. Participaram do estudo 80 sujeitos entre 06 e 16 anos, submetidos a três instrumentos metodológicos diferentes: proposta de um desenho, análise de uma história e análise de um filme, envolvendo situações de não aprendizagem. São apresentados aqui os principais resultados obtidos a partir da aplicação do desenho. Os dados indicam, entre outros, que grande parte dos sujeitos atribui ao próprio aluno a culpa pela não aprendizagem, mediante fatores como indisciplina e desmotivação. Os resultados mostram, também, que sujeitos brasileiros não se encontram em níveis mais avançados de compreensão da realidade social, mesmo em idades mais adiantadas.

Palavras-chave: Conhecimento social; Teoria piagetiana; Aprendizagem; Estudo evolutivo.



Abstract

This article aims to present data from a research about the construction of social knowledge under the Piagetian perspective. Beliefs of children and adolescents about not to learn were investigated. 80 individuals aged 6 to 16 years participated of this study. They had to answer to three methodological tools: a drawing, the analysis of a history and the analysis of a film which involved situations of not learning. It will be presented here the main results of the drawing task. Among other results, data indicate that a significant part of the participants blame the students themselves for not learning, by factors such as indiscipline and lack of motivation. Results also show that Brazilian individuals are not in advanced levels of understanding of social reality, even at older ages.

Keywords: Social knowledge; Piagetian theory ; Learning; Evolutionary study.

A Teoria de Piaget e a Construção do Conhecimento Social

O epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) nos deixou uma vasta obra e inúmeras pesquisas referentes à problemática do conhecimento. Todo o processo de construção, fruto de uma interação indissociável entre sujeito e meio físico e social, foi largamente explorado em seus trabalhos.

Piaget dedicou-se mais a alguns temas, em função dos próprios objetivos aos quais se propôs. Entre eles, estão os referentes à construção do conhecimento lógico-matemático e do conhecimento físico. Poucos são seus estudos a respeito da construção do conhecimento social (Piaget 1924/1967, 1926/1979). Todavia, inúmeros são os trabalhos desenvolvidos por seus seguidores a respeito da construção de noções sociais (Delval, 1989, 2002, 2007, Enesco et al., 1995).

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

regulam as condutas dentro do grupo social, o funcionamento e a organização da sociedade: economia, política, entre outros (Enesco et al., 1995).

Chakur (2011) explica que o termo cognição social, adotado por muitos autores, abarca, para o campo do conhecimento social, temas como o conhecimento de si mesmo, as motivações, os sentimentos, regras, juízo moral. Para a autora, o conhecimento social em sentido amplo tem por objeto um dos seguintes conteúdos: a) traços psicológicos; b) relações interpessoais; c) relações societárias. Essas últimas se subdividiriam em relações formalmente instituídas, por exemplo, entre indivíduos e instituições e relações informalmente instituídas, como as que ocorrem entre diferentes papéis sociais. No presente artigo, trataremos do conhecimento social sob a ótica das relações societárias, descritas por Chakur (2011).

Inúmeras pesquisas foram desenvolvidas por seguidores da obra de Piaget em relação a esse aspecto do conhecimento social, as relações societárias. Nesses diferentes trabalhos de investigação, é possível encontrar concepções de crianças e jovens referentes a várias noções do conhecimento social, entre eles podemos destacar: o estudo de Delval (2002) que buscou conhecer a compreensão que crianças e adolescentes tinham em relação ao mecanismo de intercâmbio econômico (compra e venda) e ao lucro; 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); a pesquisa de Amar, Abello, Denegri, Martínez e Gómez, (2001) sobre o desenvolvimento de conceitos econômicos em crianças e adolescentes colombianos; o estudo de Denegri e Delval (2002) sobre o dinheiro; o trabalho de Amar, Abello e Denegri (2006) a respeito das representações referentes a 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, temos pesquisas que corroboram os achados nos trabalhos internacionais. Entre elas, destacamos os estudos de Tortella (1996), 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 (2005), Barroso (2000) e Trevisol (2002) a respeito da evolução do conceito de direito; o estudo de Borges (2001) sobre o conceito de família; o trabalho de Cantelli (2000) sobre as representações de escola; o estudo de Othman (2006) sobre a noção de



lucro; a pesquisa de Araújo (2007) sobre o desenvolvimento do pensamento econômico, o trabalho de Guimarães (2007) sobre as representações de escola e de professor; o estudo de M. Silva (2009) sobre trabalho e gênero; a pesquisa de Pieczarka (2009) a respeito da desigualdade social e da mobilidade sócio-econômica; o estudo de Araújo e Gomes (2010) sobre a mobilidade social; e o trabalho de Monteiro (2010) a respeito das representações sobre a violência urbana.

Em todos esses trabalhos, o que se observa são crenças bastante específicas dos sujeitos em relação a diferentes temas da realidade social, demonstrando o longo processo de elaboração que percorremos na tentativa de compreensão do mundo que nos cerca, bem como a interpretação específica e individual que cada um produz, mesmo em se tratando de um conhecimento socialmente compartilhado.

Delval (2002) explica que a evolução dessas noções percorre três níveis, denominados por ele de níveis de compreensão da realidade social. Num primeiro nível, os sujeitos centram-se em aspectos mais visíveis das questões, desconsiderando processos ocultos e subjacentes, tão comuns em questões sociais. Apresentam também dificuldades em coordenar perspectivas diferentes, bem como em levar em conta a existência de conflitos. No nível II, há o início de consideração de aspectos não visíveis das questões analisadas, de modo que começa a aparecer a consideração de processos que devem ser inferidos, pois estão inicialmente ocultos. Há uma percepção maior dos conflitos, embora a coordenação de diferentes pontos de vista seja algo ainda difícil de ocorrer. No terceiro nível, observa-se, nas explicações dos sujeitos, que os processos ocultos, bem como as diferentes possibilidades de uma mesma situação, passam a ser considerados. Os sujeitos estão de posse de mais informações sobre o meio social, mas aqui conseguem relacioná-las e integrá-las num sistema mais coerente

Um aspecto interessante da realidade social refere-se aos elementos que compõem a compreensão dos sujeitos sobre a realidade escolar: a escola, o professor, a aprendizagem. Uma das funções da escola é a sistematização dos conhecimentos e a criação de situações em que a aprendizagem dos discentes ocorra. Portanto, o aprender e o não aprender são circunstâncias corriqueiras e vivenciadas nas instituições de ensino. As crianças e jovens se deparam com diferentes questões envolvendo o aprender e o não aprender. Suas próprias dificuldades, as dificuldades dos colegas, a conduta dos professores, a percepção que os alunos da turma têm dos colegas que não aprendem, entre tantos outros, são



alguns desses aspectos.

Considerando, portanto, essas questões, a presente pesquisa¹ foi delineada. Nosso objetivo principal era investigar como as representações sobre o aprender e o não aprender se constituem para sujeitos em diferentes momentos do seu desenvolvimento. Haveria formas específicas e diferentes de se analisar as questões envolvendo o sucesso e o insucesso na aprendizagem? Teríamos crenças tão específicas, como as de outros conteúdos da realidade social, em relação a esse tema mais familiar e pertencente ao cotidiano dos nossos entrevistados?

A problemática central do trabalho era, portanto, investigar quais seriam as crenças encontradas em crianças e adolescentes a respeito do aprender e do não aprender. Para isso, trabalhamos com uma ampla faixa etária contemplando momentos diferentes do desenvolvimento. Outros objetivos da pesquisa foram: 1) Verificar se as ideias sobre a não aprendizagem se modificam conforme a idade dos participantes; 2) Analisar as características específicas das ideias dos sujeitos participantes da pesquisa sobre o não aprender ao longo do desenvolvimento e 3) Contribuir para a compreensão dos processos percorridos pelas crianças para a construção do conhecimento social.

As questões envolvendo o aprender e o não aprender são tratadas aqui como objetos sociais de conhecimento e por isso a pesquisa tem o enfoque na construção do conhecimento social. Assim, seria possível analisar como os sujeitos conseguiram interpretar fatores, processos, elementos, personagens e ações envolvidos numa situação de aprendizagem e de não aprendizagem, bem como a evolução e as mudanças que poderiam ocorrer nessa interpretação conforme o momento do desenvolvimento em que se encontravam.

No Brasil, há estudos envolvendo essas questões que dão voz aos protagonistas do processo, os alunos. Alguns deles mostram que os estudantes admitem um divórcio entre o que se aprende na escola e fora dela (Guaraldo, 2008; Sirino, 2002); outros apontam que os alunos acreditam serem os responsáveis pelo próprio fracasso (Silva, A., 2009). Vários estudos abordam a questão sob a ótica da teoria das representações sociais de Serge Moscovici (Osti, 2010; Lima 2008; Camargo 2005). Os únicos trabalhos envolvendo temas escolares, sob a perspectiva piagetiana da construção do conhecimento social, no contexto brasileiro, são os de Cantelli (2000), que estudou a compreensão sobre a escola, e o de Guimarães (2007), que investigou

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq, Edital Universal, 14/2009.



o papel do professor e da escola junto a crianças de diferentes ambientes educativos. Não foram encontrados estudos que enfocam a questão do aprender/não aprender nessa perspectiva, ou que avaliem essas questões entre sujeitos de diferentes idades, como propomos na presente pesquisa.

A Pesquisa

A presente pesquisa possui delineamento evolutivo transversal, baseado no método clínico-crítico piagetiano. Participaram do estudo² 80 escolares brasileiros entre 06 e 16 anos de escolas públicas de cidades do interior do estado de São Paulo, escolhidos aleatoriamente, sendo 20 sujeitos de 06 anos, 20 de 09 anos, 20 de 12 anos e 20 de 16 anos.

A primeira parte do trabalho, após a seleção dos participantes, consistiu na solicitação de um desenho numa folha de sulfite dividida ao meio. Em uma das metades a proposta era que o sujeito desenhasse uma pessoa que aprende e na outra metade uma pessoa que não aprende, em seguida o sujeito deveria explicar o que fez.

A segunda etapa consistiu na análise de uma história envolvendo uma situação problema de sala de aula. O objetivo foi verificar como os sujeitos viam as possibilidades de ação docente e o papel da escola na situação de não aprendizagem proposta. A história apresentada é a seguinte:

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

Na terceira etapa, foi apresentado aos participantes o curta-metragem “Coco”, da coletânea Direitos do Coração (Coté & Schorr, 2006), que retrata a história de uma

² Submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, campus de Marília-SP, processo número 642/2009.

criança que tem dificuldades em acompanhar as atividades de matemática desenvolvidas numa sala de aula. O desenho tem a duração de 3 minutos e não possui falas. O objetivo desse instrumento foi analisar como as crianças e os adolescentes interpretam o filme, como analisam a situação vivenciada pela criança, como avaliam a postura e as ações da professora.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e a análise dos dados foi realizada mediante a interpretação das respostas dadas pelos sujeitos, que indicam níveis de compreensão da realidade social (Delval, 2002).

Em função dos limites desse artigo, exploraremos os resultados obtidos junto ao primeiro instrumento metodológico, a aplicação do desenho.

A Análise do Desenho

Trabalhar questões relacionadas ao conhecimento social por meio de desenhos tem se mostrado uma técnica interessante, utilizada em diferentes pesquisas. Delval (2002) afirma que a utilização do desenho tem muitas vantagens, pois, por meio dele, o sujeito consegue expressar elementos aos quais não se refere verbalmente na entrevista. Isso pode ocorrer principalmente com as crianças menores.

Essa vantagem na utilização de desenhos pode ser observada em pesquisas que tem como objetivo o diagnóstico das crenças desencadeadas e/ou espontâneas dos sujeitos sobre determinados assuntos (Delval & Vila, 2008; Guimarães, 2007; Monteiro, 2010); e também naquelas que usam o desenho como ferramenta de intervenção para a construção de noções sociais, como as de Saravali (1999) e a de Borges (2001). Nestes casos, o desenho tem se mostrado como uma ferramenta bastante útil para ser utilizada por professores em situações de sala de aula.

A proposta de desenho do presente trabalho era, numa folha de sulfite dividida ao meio, desenhar uma pessoa que aprende e outra que não aprende. Com essa técnica, pudemos explorar outras questões que talvez não apareceriam na história e na apresentação do filme, principalmente com as crianças pequenas, que possuem, muitas vezes, dificuldade em expressar seu pensamento. Dessa forma, o desenho, ainda que não conseguisse retratar todos os elementos verbalizados, funcionava como um pano de fundo para os relatos e o diálogo estabelecido.

Muitas vezes, mesmo após a instrução (“desenhe desse lado uma pessoa que



aprende e desse uma pessoa que não aprende”), os sujeitos apresentavam desenhos invertidos. Isso foi respeitado e ao apresentá-los aqui, identificamos a inversão pela legenda, colocada logo abaixo de cada desenho.

A análise do desenho se deu por meio de categorias de respostas presentes nas explicações apresentadas, ainda que o desenho não conseguisse retratar fielmente o que era explicado. Optamos por analisar dessa forma pois entendemos que, muitas vezes, a questão não aparecia no desenho, de forma explícita, por ser um elemento de difícil representação. Todavia, esses elementos ajudavam a compor as crenças dos sujeitos sobre o assunto. Foram encontradas 11 categorias que passamos a apresentar.

Na primeira categoria, encontram-se os desenhos que associam a não-aprendizagem a questões de indisciplina ou ao brincar. Assim, nesses desenhos, os personagens não aprendem porque não prestam atenção, brincam durante as aulas etc. É o caso de:



Figura 1. Desenho de BEK (9;4). Diálogo estabelecido³. Você lembra o que eu pedi para você fazer? Hunrum. O quê? Um desenho de... de quem não estuda... Não aprende, né ... E o desenho de quem aprende. Tá. O que você desenhou desse lado esquerdo? É... Esse carinho aqui tá conversando com ela e a professora tá falando pra eles parar. Ah! E eles não aprendem? Hunrum. Porque eles tão conversando perdendo tempo não copiando nada e as coisas tá aqui na lousa. E esse lado aqui? Esse lado? É ... Os dois estão copiando tudo e a professora passando coisa na lousa.

³ Todos os diálogos foram transcritos literalmente, mantendo-se as expressões originais. Quando apresentamos [...] significa que houve supressão de partes do diálogo que não interessavam para a análise em questão. Os trechos em ... significam silêncio por parte de quem fala. Para facilitar a visualização, as respostas dos sujeitos estão em itálico.

A segunda categoria é composta pelas respostas que relacionam a pessoa que aprende e a pessoa que não aprende aos conteúdos escolares. Nestes casos, a pessoa que não aprende, na maioria das vezes retratada como uma criança, consegue realizar ou não as tarefas escolares, tais como ler, escrever, fazer contas. Exemplo:

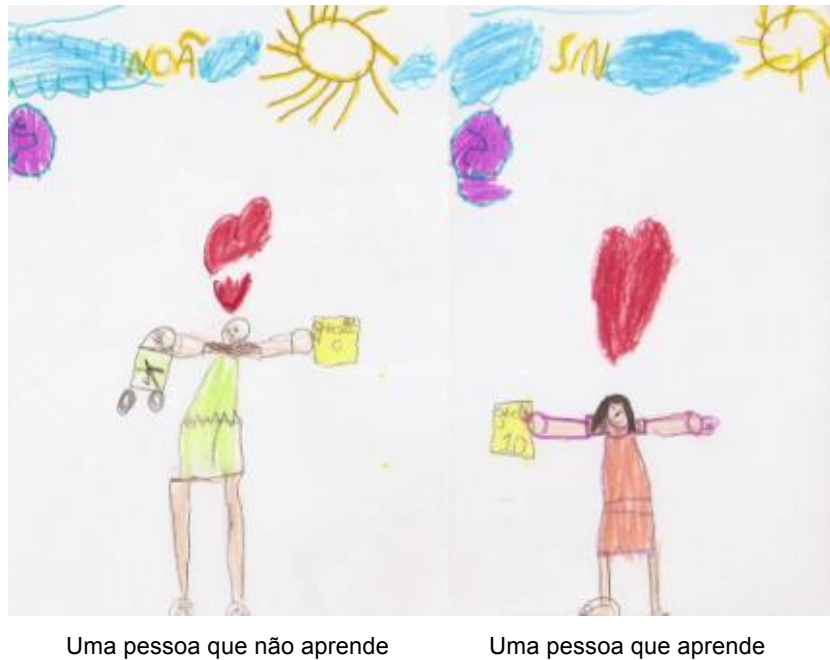


Figura 2. Desenho de MAR (6;8). O que você desenhou primeiro? Uma pessoa que não aprende. Como ela é? O que ela está fazendo? Na prova de mais ele fez 1 maçã mais 1 maçã é igual a 4 e tirou zero porque estava errado. E ficou triste, por isso que o coração tá quebrado. E depois? Desenhei uma pessoa que aprende. Como ela é? O que ela está fazendo? Na prova de mais ela fez 1 maçã mais 2 maçãs é igual a 3 maçãs e tirou 10. Ficou feliz por isso tem o coração. Tem diferença entre os dois? Tem, um consegue e o outro não consegue.

Na terceira categoria, foram enquadrados os relatos e os desenhos que identificam um ou outro colega da sala. Assim, os sujeitos explicam terem desenhado um aluno que conhecem, identificando ou não os motivos do aprender/não aprender.



Uma pessoa que não aprende

Uma pessoa que aprende

Figura 3. Desenho de BEA (9;8). O que você desenhou primeiro? A Talita. E como ela é? Por que você desenhou ela? Porque toda vez que a professora dá continha de mais, ela faz de menos ou de vezes. E depois? Desenhei a Amanda. Como ela é? Em tudo ela tira 10 e aprende tudo.

A quarta categoria é composta por sujeitos que diferenciam as pessoas do desenho em função de fatores motivacionais, tais como falta de dedicação, preguiça, não gostar de estudar. Assim, os que não aprendem, são pessoas ou crianças que não querem, que não estudam, que não se dedicam. A seguir, um exemplo:



Uma pessoa que não aprende

Uma pessoa que aprende

Figura 4. Desenho BFG (12;4). Explica para mim o que você desenhou? Desenhei aqui uma pessoa assim que não aprende, que assim talvez não estude muito e não gosta de estudar. Então ela não aprende? É. E desse lado? Essa aqui é uma pessoa que estuda bastante, ela estuda todos os dias e ama estudar.

A quinta categoria é composta por sentimentos relacionados à aprendizagem e a não aprendizagem. Nesse sentido, os personagens desenhados são felizes ou tristes, conforme conseguem ou não aprender.



Uma pessoa que não aprende

Uma pessoa que aprende

Figura 5. Desenho de JSM (12;11). Agora fala para mim o que você fez aqui? *É quando a pessoa não entendeu.* Uma pessoa que não entendeu? E ela está chorando? *Hanran.* A pessoa tá feliz porque ela entendeu.

Na sexta categoria, foram agrupados os participantes que relacionam a pessoa que aprende e a que não aprende com a frequência à escola. Dessa forma, os que aprendem o fazem porque vão/estão na escola e os que não aprendem não a frequentam. Foram incluídos aqui tantos os que explicam como os que não explicam as razões para o personagem estar ou não na escola.



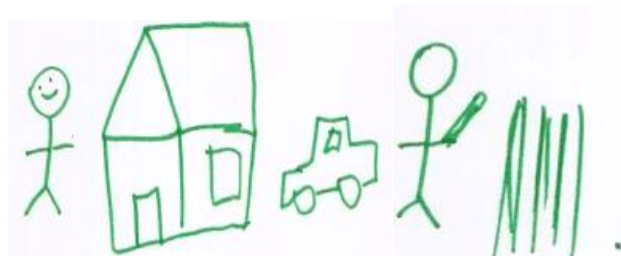
Uma pessoa que não aprende

Uma pessoa que aprende

Figura 6. Desenho de LHA (9;2). Você lembra o que eu pedi? ...*Uma pessoa que faz e uma pessoa que não faz nada.* Uma pessoa que aprende, né? E uma pessoa que não aprende. É isso? *É.* E o que você pensou aí, o que você desenhou, me conta. Do lado esquerdo o que você desenhou? *Ela não vai pra escola.* Uma pessoa que não vai para escola, então ela não aprende? *É.* E aqui desse lado? *Uma pessoa que vai para escola e aprende tudo com a professora.*



Na categoria 7, estão aqueles sujeitos que conseguem visualizar outras questões ligadas à aprendizagem e a relacionam a ter um futuro melhor, conseguir bens materiais, bom emprego etc.



Uma pessoa que aprende

Uma pessoa que não aprende

Figura 7. Desenho de CGR (12;6). Ah! A pessoa que aprende tem um futuro bom. Tem casa, carro, emprego decente. Agora a pessoa que não trabalha, a pessoa que não aprende, quer dizer, não trabalha, não tem casa e fica aí sofrendo.

Na oitava categoria, aparecem as respostas que desvinculam o aprender e o não aprender dos conteúdos escolares e apresentam personagens tendo sucesso em outras atividades, não somente as tarefas da escola. Nessas respostas, estão também referências a um ou outro conhecimento adquirido.



Uma pessoa que não aprende

Uma pessoa que aprende

Figura 8. Desenho de LUM (6;5). O que você desenhou primeiro? Uma pessoa que não aprende. Como ela é? O que ela está fazendo? Ele tá indo na loja comprar um relógio pra mãe dele, mas tá indo pro lado errado da loja porque não aprendeu pra que lado vai na loja. E depois? Desenhei uma pessoa que aprende. Como ela é? O que ela está fazendo? Vai pegar maçã, sabe qual é a árvore mais longe e a mais perto, então vai pegar a maçã verde que tá mais perto porque a árvore de maçã vermelha tá mais longe. Tem diferença entre os dois? Tem, um aprendeu as coisas e o outro não.

Na categoria 9, estão as respostas que identificam a aprendizagem com usar ou não drogas.



Uma pessoa que aprende



Uma pessoa que não aprende

Figura 9. Desenho de GIO (16;7). Ai eu queria desenhar uma mochila nas costas, não sei como... tem que desenhar certinho... certinho...? Não... do jeito que você consegue... não precisa ser certinho... [...] Eu sou ruim pra desenhar [...] Aqui eu desenhei, tipo assim, uma sacola com droga dentro... Entendeu, tipo assim, uma pessoa que não quer nada com a vida. E aqui? Anh... Eu tentei desenhar uma mochila uma pessoa que estuda assim que tem objetivo de ser alguma coisa.

A penúltima categoria apresenta elementos relacionados à exclusão. Assim, aquele que não aprende é uma pessoa excluída. Somente dois sujeitos apresentaram respostas desse tipo.



Uma pessoa que aprende

Uma pessoa que não aprende

Figura 10. Desenho de NLI (16;6). Uma pessoa que tem oportunidade que ela se sente incluída na sociedade e aqui é uma pessoa sozinha, que não aprende, que se sente excluído porque hoje o mundo é dos que tem um ensino. As três aprendem porque pessoas que aprendem estão sempre perto de outras pessoas. Então uma pessoa sozinha não aprende? Ah, pra mim é bem mais difícil... se você não tiver o incentivo de ninguém, o apoio de ninguém... Quem poderia ajudar ela então a aprender? A família dela. Só a família? Os amigos, ela mesmo, professores, escola... E fiz ele triste assim talvez porque... por ele não tendo aprendizagem ele é excluído da sociedade, as pessoas tem ele como ignorante, eu acho assim. E esse ele é mais feliz porque ele é mais atualizado então isso acaba que as pessoas mais... ficam mais perto dele por ele ser ligado assim mais nas coisas.



A última categoria é composta por respostas que não se enquadraram em nenhuma das categorias anteriores e foram apresentadas, cada uma, por somente um sujeito. Essa categoria foi denominada de “outros”.

Na Tabela 1, a seguir, encontra-se a quantificação das categorias de respostas encontradas no desenho.

Tabela 1: Categorias encontradas no desenho.

CATEGORIAS	IDADES				TOTAL	%
	6	9	12	16		
1. Fatores Disciplinares	9	18	9	3	39	48,7
2. Conteúdos Escolares	12	7	3	2	24	30,0
3. Identificação dos próprios colegas	4	9	-	-	13	16,3
4. Fatores Motivacionais	4	5	1	2	12	15,0
5. Sentimentos: alegria/tristeza	2	1	1	7	11	13,8
6. Frequência à escola	1	3	2	4	10	12,5
7. Futuro melhor: emprego, bens materiais	-	-	5	3	8	10,0
8. Aprender desvinculado da escola	1	3	-	-	4	5,0
9. Relação com drogas	-	-	3	1	4	5,0
10. Exclusão	-	-	-	2	2	2,5
11. Outros	2	1	1	3	7	8,8 ⁴

A análise dos desenhos nos permite identificar as crenças que os sujeitos possuem em relação ao aprender/não aprender. Dessa forma, ao desenharem e, em

⁴ A frequência de respostas não corresponde ao total de sujeitos da pesquisa (80), já que um mesmo sujeito poderá fornecer, em uma mesma resposta, explicações decorrentes de uma ou mais categorias diferentes. Em decorrência disto, o percentual total ultrapassa 100%.



seguida, explicarem seus desenhos, observamos o que esses sujeitos acreditam ser razões, fatores, causas para um pessoa aprender/não aprender.

Embora haja um declínio com a idade, um grande número de sujeitos desenha e justifica a não aprendizagem pela indisciplina do aluno (48,7%). Nessa atribuição de causa, inclui-se também os que acreditam que uma pessoa não aprenda por questões motivacionais (15,0%). Essa culpabilização, que faz recair sobre o aluno a única responsabilidade pelo não aprender, também foi encontrada em pesquisas realizadas com professores e psicopedagogos, isto é, com sujeitos adultos (Guimarães & Saravali, 2006).

A esse respeito, vale notar que os alunos podem até mesmo se identificar com a questão e, quando possuem problemas para aprender, os relacionam somente ao próprio comportamento. Retomemos, por exemplo, a fala de um dos participantes da pesquisa, BEK (9;4), enquanto fazia seu desenho: *“Você viu que eu fiz eu virado pra trás? Eu fiz eu estudando virado pra trás. ... Lá na minha classe tem gente que conversa heim.... Se você fosse professora de lá, você não ia agüentar.”*

Nenhum sujeito discute a ideia a partir da perspectiva de um mau ensino, isto é, não aparecem cenas ou relatos de pessoas que não aprendem e que tenham tido problemas com um professor, com a escola etc. Um único sujeito, JUL (16;3), que se arrisca nessa perspectiva, ao terminar o relato, já se corrige e afirma que, na maioria das vezes, a culpa é mesmo do aluno: *“O professor também pode não tá ensinando também, né? O professor também pode tá lendo revista... Acontece. Conversando... Mas, como sempre a maioria é os alunos, então...vou desenhar tacando bolinha nos outros.*

Nesse sentido, também chama a atenção, embora seja uma categoria que decline com a idade, como é fácil para os sujeitos indicarem as crianças que aprendem/não aprendem da própria sala, e como as mesmas crianças aparecem em desenhos e diálogos diferentes. Tal fato chama a atenção para a força do rótulo que acaba se reproduzindo entre os próprios alunos. Naturalmente, isso é bem mais forte entre os pequenos, que se apegam a questões mais visíveis e têm dificuldades em considerar aspectos ocultos das questões sociais.

A respeito dessa dificuldade em se considerar os múltiplos aspectos relativos aos problemas sociais, é importante destacar também as respostas enquadradas na categoria 2, ou seja, aquelas que se apegam somente ao aprender/não aprender na escola e relativo a conteúdos escolares. O desenho teve por objetivo avaliar como os



sujeitos retratavam uma pessoa que aprende e outra que não aprende e foi, inclusive, apresentado como primeiro instrumento na entrevista com a finalidade de não direcionar as respostas somente para as questões escolares. Todavia, apesar do declínio com a idade, essa associação ocorre em muitos de nossos sujeitos. Da mesma forma, observamos a presença da categoria 5, como se somente estar na escola garantisse a efetivação da aprendizagem ou, ainda, somente na escola seja possível aprender.

Questões mais amplas e a consideração de outros aspectos podem ser observadas em sujeitos mais velhos ou nas categorias 7, 9 e 10. Assim é que, por exemplo, temos personagens e relatos sobre a obtenção de um emprego melhor, de bens materiais, sobre a interação e exclusão social daquele que não aprende, etc. Em específico, sobre a questão da vinculação com as drogas, acreditamos que isso seja aprendido pelos alunos nas aulas do PROERD⁵, presente nessa faixa etária. Na verdade, nesses casos, percebe-se que os sujeitos apenas reproduzem a informação, sem relacioná-la com outros aspectos e sem conseguir analisar o fenômeno de maneira mais abrangente.

A categoria 8 poderia ser apontada como uma das que agrupa respostas que conseguem considerar mais amplamente as questões envolvendo a aprendizagem, pois desvincula-se dos conteúdos escolares, embora esteja presente somente entre os mais novos. Todavia, uma análise mais cuidadosa indica que esses sujeitos não coordenam diferentes dimensões sobre o aprender, ampliando a visão em relação ao mundo escolar, mas apenas não elencam saberes da/na escola como fazem os da categoria 2. Os participantes aqui apontam situações de se saber ou não saber algo, como a direção de uma loja, mas não o conhecimento de forma mais ampla.

A análise do desenho, em conjunto com os outros dois instrumentos da pesquisa (história e filme), permitiu também avaliar os níveis de compreensão da realidade social, conforme propostos por Delval (2002). Nesse sentido, objetivamos indicar como as interpretações sobre o aprender/não aprender poderiam ser percebidas segundo a evolução da compreensão do mundo social, em todo o protocolo da entrevista.

No primeiro nível, foram consideradas aquelas respostas que definem somente como responsabilidade dos personagens em questão (dos desenhos, da história e do

⁵ O PROERD, Programa Educacional de Resistência às Drogas, é um programa desenvolvido junto a escolas brasileiras, de caráter social e preventivo. É desenvolvido por policiais militares capacitados, durante quatro meses em média e uma vez por semana, junto a alunos do quinto ou sétimo anos do ensino fundamental.

filme), a não aprendizagem. Nessas respostas, encontram-se referências ao não gostar de estudar, não querer, não se dedicar, ser indisciplinado (fazer bagunça, conversar, não prestar atenção), não estudar direito etc. A ideia é tão simples para esses sujeitos, que se trata de pensar num aluno que “sabe” ou “não sabe” aprender.

A responsabilização do aluno indica também a interpretação de que o professor sempre cumpre seu papel corretamente, o que é bem característico desse nível. Ao mesmo tempo que se considera como essencial a conduta do aluno, a ação do professor é vista também de forma, praticamente, linear. Isto é, basta ao professor ensinar. Este ensino, às vezes denominado como ajuda, consiste na repetição de ações: falar, repetir até aprender, mandar para o reforço, etc. DAN (6;4) diz, sobre a ação da professora: *“Explicar toda hora, ele vai ficando ‘cabeça boa’”*. A intervenção do mestre pode ser também de forma mais enérgica a fim de resolver a questão disciplinar que, conseqüentemente, resolveria o problema da aprendizagem.

A ideia de aprendizagem, nesse nível, é associada somente a conteúdos escolares e/ou a frequência à escola. Não se pensa a aprendizagem de uma outra forma. Aprender é, portanto, saber fazer as tarefas, tirar notas boas nas provas, não repetir e ocorre com quem frequenta a escola. Quem não aprende é porque não a frequenta. Não se considera também a aprendizagem de maneira atemporal, isto é, ela ocorre ou não somente no tempo escolar. Há também uma interpretação sacramentada sobre a questão. Não há meio termo, nem processos para se considerar, mas extremos, por exemplo, quem não aprende, não sabe nada, fica burro, etc. É caso de JEN (6;5): *“[...] ele não vai aprender nunca mais. Se ele não trazer a tarefa todo dia, ele não vai aprender nunca mais e vai ficar muito ruim e não vai aprender nada e quando umas pessoas perguntar as coisas ele não vai saber nada.”*

Os desenhos mostram bem a interpretação do conhecimento social vinculada a traços perceptivos, sem a consideração daquilo que é oculto. Assim, as pessoas que aprendem são desenhadas sorrindo e as que não aprendem, com a boca para baixo, indicando tristeza. O mesmo ocorre às vezes com o sol, a nuvem e outros elementos do desenho. Às vezes, quem não aprende é retratado em tamanho menor do que aquele que aprende. Há também inúmeros desenhos que apenas identificam um ou outro colega da sala: esse aprende e esse não aprende.

No nível II, podemos observar que há uma transformação paulatina e o aparecimento de novos elementos. Dessa forma, nas explicações dos sujeitos, novos



dados começam a surgir e o raciocínio vai se tornando menos perceptivo, ampliando-se as interpretações.

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

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

A aprendizagem começa a não ser relacionada somente a conteúdos escolares, mas outros aspectos também passam a ser considerados. A questão do não aprender também é desvinculada do imediatismo do nível anterior e novos elementos aparecem, como não conseguir um bom emprego, não ter um bom futuro, envolver-se com drogas etc.; ainda que a aprender/não aprender seja considerado como a razão para tudo, o que mostra uma dificuldade com as explicações, traço evidente do nível II. Essa característica é bastante apontada nos desenhos, que retratam pessoas com bens materiais e empregos diferentes.

Poucos sujeitos da nossa amostra apresentaram respostas características do nível III (5%). É, portanto, difícil retratar com exatidão como seria a interpretação mais elaborada sobre a questão do não aprender. Considerando os elementos apontados por Delval (2002) e as respostas diferenciadas desses 4 sujeitos, identificamos o nível III como uma ampliação considerável das variáveis envolvidas, bem maior que no nível II.

Nesse sentido, há inúmeras razões para que um aluno não aprenda e fatores mais complexos são apresentados, como, por exemplo, a exclusão escolar e social. Há também várias possibilidades de intervenção e os sujeitos apontam, às vezes, na mesma resposta, a escola, a professora, a família, outros profissionais e os amigos, como possíveis agentes. Quando, por exemplo, indicam questões familiares como

problemas existentes, afirmam que a escola necessita se preocupar e considerar isso também. Aparece o início dos acordos sociais, ou seja, o estabelecimento de compromissos entre aqueles que desempenham seus papéis sociais. Assim é que, por exemplo, LCS (16;6) explica: *Ah! Eu acho que falta vontade dele e também... se não falta vontade, se ele se esforça, o professor tem que tentar explicar melhor pra ele, pra ver se ele consegue se adequar e ficar bem na aula.*” Aparecem também diferentes consequências para o não aprender, há, inclusive, relações com sentimentos, com capacidade de interagir, com a percepção de si no grupo escolar e social.

A tabela 2, a seguir, mostra a distribuição dos sujeitos pelos níveis de compreensão da realidade social.

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

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

Considerações Finais

Pesquisar a construção do conhecimento social na perspectiva de Piaget é assumir a ideia de que mesmo um conhecimento de gênese social, deverá ser reelaborado individualmente. As pesquisas, sob esse referencial, tem nos apresentado dados interessantes acerca de como construímos noções sociais. Esses dados nos mostram que, mesmo em se tratando de noções transmitidas e socialmente compartilhadas, os sujeitos apresentam uma evolução que denota a transformação de ideias bastante simples a respeito de fenômenos bastante complexos.

Ao tratarmos a questão do aprender/não aprender sob a ótica da construção do conhecimento social, assumimos que, apesar de se tratar de um conteúdo rotineiro e cotidiano para alunos e alunas, pois compõe o leque de suas experiências, sobretudo, escolares, haverá uma elaboração gradual que agrega paulatinamente novos e mais



complexos elementos. O avanço nessa elaboração é que permite ao sujeito compreender melhor a realidade que o cerca ou a problemática em questão.

Foi possível observar, em nossos sujeitos, a existência de ideias bastante singulares sobre o cotidiano escolar e sobre os aspectos envolvendo a aprendizagem e a não aprendizagem. Algumas dessas ideias se modificam conforme a idade dos sujeitos, outras não. Nesse sentido, um aspecto interessante, evidenciado por nossos dados, se deve ao fato de que, mesmo em idades mais avançadas, os participantes, em sua grande maioria, não apresentaram interpretações correspondentes a níveis mais avançados de compreensão da realidade social.

A falta de concepções mais elaboradas em relação a estas questões indica também que esse tipo de conhecimento não se constrói por simples maturação e que é preciso reorganizar as ações didáticas, levando-se em consideração os processos percorridos para a apropriação dos sistemas sociais. Portanto, alguns elementos que tornam bem mais complexa a interpretação sobre as situações de sala de aula, precisam ser construídos/considerados pelos sujeitos, isso significa um raciocínio mais elaborado sobre esses temas.

Esse dado foi também confirmado em outros estudos evolutivos realizados no contexto brasileiro, a respeito de diferentes noções sociais (Barroso, 2000; Cantelli, 2000; Monteiro, 2010). Assim, e diferentemente do que vem sendo encontrado em pesquisas estrangeiras, mesmo em idades mais avançadas, os sujeitos brasileiros não se apresentam entre os níveis mais elaborados de compreensão da realidade social. Tal fato aponta para a necessidade de mais pesquisas nessa área, sobretudo aquelas que avaliem os processos e mecanismos inerentes a essas construções.

É necessário também, não se desconsiderar as especificidades e dificuldades próprias do processo de construção do conhecimento social. Assim, as informações provenientes dos mais velhos, dos meios de comunicação e das interações sociais, formam o conjunto de elementos que ajudam a compor a interpretação que o sujeito possui. Entretanto, considerar e investigar o desenvolvimento cognitivo como um fator importante para o avanço da compreensão sobre as noções sociais é fundamental. É preciso levar em conta as condições de organização e de possibilidade de atribuição de sentido a esses elementos que os indivíduos possuem e/ou recebem.

É importante refletir também sobre a necessidade e relevância dos estudos nessa área da construção do conhecimento social. Além de nos surpreendermos e buscarmos compreender o que ocorre com os sujeitos, quando interagem com



conteúdos sociais, essas pesquisas nos mostram como os indivíduos vão construindo noções sociais e nos auxiliam a compreender como conseguem interpretar o mundo.

A interpretação e o sentido que atribuímos às diferentes questões direcionam nossas ações; por isso, um conhecimento inacabado ou de nível I é um conhecimento incompleto de uma questão social. Caso ele assim permaneça na mente do sujeito, poderá afetar sua interação e ação em relação a várias outras questões sociais. Soma-se a isso o fato de que, ao estudarmos a evolução dessas representações, podemos compreender melhor certas interpretações existentes em nossa sociedade e provenientes dos adultos.

A cada representação que o indivíduo precisar elaborar, ele recorrerá aos elementos que já possui, fruto e/ou pertencentes a outras representações que igualmente vai elaborando da realidade social. Sendo assim, os elementos são combinados, relacionados, reelaborados, formando as explicações ou representações que os sujeitos possuem. Para Delval (2007), não se trata apenas de nos preocuparmos com a compreensão a respeito de um ou outro conteúdo escolar, mas de entendermos como um sujeito se torna adulto dentro de uma sociedade determinada e como adquire a ideologia dessa sociedade, assim como das instituições sociais, as regras de funcionamento social, etc.

Em relação ao conteúdo específico explorado aqui, sabemos que os estudantes vivenciam cotidianamente essas questões e constroem, simultaneamente, crenças sobre si e os outros em relação a essas questões. Compreender, portanto, como o aluno percebe, ao longo do seu desenvolvimento, a não aprendizagem, é fundamental para que o próprio professor possa auxiliá-lo nesse processo.

Assim como no trabalho para construção de diferentes noções sociais, é preciso haver um espaço para que o aluno fale sobre a escola, sobre o professor, sobre a aula, auxiliando na compreensão e coordenação de diferentes processos. É somente a partir da análise de diferentes situações, com a troca de pontos de vistas diversos e perspectivas diferentes que os indivíduos podem avançar na interpretação do mundo social. Além disso, compreender melhor uma situação de não aprendizagem pode auxiliar o próprio sujeito na resolução de um quadro desfavorável que o afete, por exemplo.

Ao discutirem sobre a importância de se conhecer como os estudantes pensam o aprender, Grácio, Chaleta e Rosário (2007) afirmam que analisar e debater nas salas de aula as concepções dos alunos sobre o tema é uma higiene educativa que



deveria apoiar qualquer intervenção. Para os autores, a compreensão do aprender, na perspectiva dos protagonistas do processo, permite estudar e agilizar o fenômeno da aprendizagem, bem como fundamentar ações educativas que promovam um pensamento mais profundo e um controle maior sobre a própria aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que a presente pesquisa traz grandes contribuições para o campo pedagógico, psicológico e psicopedagógico, pois mostra como alunos pensam questões relacionadas ao aprender e não aprender. Pretendemos também, com esse estudo, contribuir para a compreensão dos processos percorridos na construção do conhecimento social, em especial no contexto brasileiro.

Referências Bibliográficas

- Amar, J., Abello, R., & Denegri, M. (2006). Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica em Estudiantes universitários de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Investigación y desarrollo*, 14(2), 312-329.
- Amar, J., Abello, R., Denegri, M., Martínez, M. L., & Gómez, J. G. (2001). La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región de Caribe Colombiana. *Investigación y desarrollo*. 9(2), 592 – 613.
- Araújo, R. M. B. (2007). *O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, SP.
- Araújo, A. S. & Gomes, I. R. (2010). A noção de mobilidade social em adolescentes. *Educar em revista*, 38, 193-204.
- Barroso, L. M. S. (2000). *As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, SP.
- Borges, R. R. (2001). *A construção da noção de família em crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Camargo, P. S. A. S. C. (2005). Percepções de alunos jovens e adultos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP.
- Cantelli, V. C. B. (2000). *Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação,



- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Chakur, C. (2011). Conhecimento social: antigas questões, novos temas. In A. Dongo-Montoya (Ed.), *Jean Piaget no século XXI – escritos de epistemologia e psicologia genéticas*. (pp. 169-186). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Coté, Z. & Schorr, D. (2006). Jones e Lisa. In Pierre Trudeau (Direção), *Direitos do Coração*. DVD produzido pelas Edições Paulinas.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social In E. Turiel, I. Enesco, & J. Linaza (Org.), *El mundo social en la mente del niño* (pp. 345-383). Madrid: Alianza.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Educar em revista*, 30, 45-64.
- Delval, J., & Vila, I. (2008). *Los niños y Dios - ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Denegri, M & Delval, J. (2002). Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. I. Los niveles de comprensión. *Investigación en la escuela*, 48, 39-54.
- Enesco, I., Delval, J., Navarro, A., Villuendas, D., Sierra, P. & Peñaranda, A.(1995). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: CIDE.
- Godoy, E. (1996). *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Grácio, M. L. F., Chaleta, M. E. R. & Rosário, P. (2007). Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interacções*, 6, 97-214. Obtido em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/F7.pdf>
- Guaraldo, L. M. (2008) *Discursos jovens sobre vida, escola e trabalho: estudo realizado em uma escola estadual de ensino médio de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. USP, São Paulo.
- Guimarães, T. (2007). *As ideias infantis a respeito da escola e do professor: um estudo comparativo acerca da construção do conhecimento social em ambientes sócio-morais construtivistas e ambientes tradicionais*. (Relatório de pesquisa), Marília, SP, Fundação de amparo à pesquisa do estado de São Paulo – FAPESP.
- Guimarães, K. P. & Saravali, E. G. (2006). Concepções dos alunos do curso de psicopedagogia a respeito das dificuldades de aprendizagem. *Educação*



- Temática Digital*, 8 (1), 187-207. Obtido em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2142>
- Lima, M. P. S. R. de. (2008) *A Representação Social de Escola para Alunos e Alunas da EJA – Educação de Jovens e Adultos – de Uma Escola Estadual que Oferece esta Modalidade de Ensino*. Dissertação de Mestrado. UFAM, Manaus, AM.
- Monteiro, T. A. (2010). *Um estudo evolutivo sobre as ideias de crianças e adolescentes a respeito da violência urbana*. Relatório de pesquisa), Marília, SP, Fundação de amparo à pesquisa do estado de São Paulo – FAPESP.
- Osti, A. (2010). *Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem*. Tese de doutoramento. UNICAMP, Campinas, SP.
- Othman, Z. A. S. (2006) *Compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes vendedores e não vendedores de rua de Curitiba*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Piaget, J. (1967/1924). *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Record.
- Piaget, J. (1979/1926). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record.
- Pieczarka, T. (2009). *Concepções de desigualdade social e mobilidade socioeconômica de adolescentes de escola pública de Curitiba*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Saravali, E. G. (1999) *As idéias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, SP.
- Saravali, E. G. (2005). *Trabalhando os direitos das crianças numa sala de educação infantil*. In: Associação *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimento, poderes e práticas* (pp.1-25). Caxambú: MG, Brasil.
- Silva, A. P. F. (2009). *Reprovados, indisciplinados, fracassados: as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do "aluno problema"*. Tese de Doutorado. PUC-SP, São Paulo.
- Silva, M. O da. (2009) *Representações de crianças e adolescentes sobre trabalho numa perspectiva piagetiana*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG.
- Sirino, M. F. (2002) *Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso da criança-aluno*. Dissertação de Mestrado. UNESP, Assis, SP.
- Tortella, J. C. B. (1996). *Amizade no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado.



Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Trevisol, M. T. C. (2002). *A construção do conhecimento social um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos*. 2002. Tese de Doutorado. USP, São Paulo.