

## **Reflexões sobre a Importância da Interação Social na Epistemologia Genética de Jean Piaget: Uma Lembrança Sempre Necessária**

---

Rita Melissa LEPRE<sup>1</sup>

### **Resumo**

Neste artigo busco lembrar e refletir sobre a importância da interação social na Epistemologia Genética de Jean Piaget. Para tanto, resgato memórias de minha formação enquanto psicóloga e vivências profissionais em cursos de formação de professores. Revisito, ainda, conceitos clássicos da teoria piagetiana e finalizo reafirmando o papel central da interação social, o que inclui a cultura, na Epistemologia Genética, enquanto necessária para a constituição do próprio sujeito do conhecimento.

**Palavras-Chave:** Cooperação, Interação social, Piaget.

### **Reflections on the Importance of Social Interaction in Jean Piaget's Genetic Epistemology: An Always Necessary Remembrance**

### **Abstract**

In this article I try to remember and reflect on the importance of social interaction in Jean Piaget's Genetic Epistemology. Therefore, I recover memories of my training as a psychologist and professional experiences in teacher training courses. I also revisit classic concepts from Piaget's theory and conclude by reaffirming the central role of social interaction, which includes culture, in Genetic Epistemology, as necessary for the constitution of the subject of knowledge itself.

**Keywords:** Piagetian Theory, Psychopedagogy, Diagnosis, Intervention.

---

<sup>1</sup> Professora Associada da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Departamento de Educação. Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação. Livre-Docente em Psicologia da Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0096-3136>. E-mail: melissa.lepre@unesp.br

Estudo a teoria de Jean Piaget (1896-1980) já há algum tempo e busco produzir e divulgar algum conhecimento, a partir desses estudos (LEPRE e MENIN, 1999; LEPRE e MENIN, 2002; LEPRE, 2008; LEPRE e MARTINS, 2009; MARÇAL e LEPRE, 2010; LEPRE, GARMS, SEIXLACK e THIMÓTEO, 2012; LEPRE e INÁCIO, 2014; LEPRE, et.al, 2014; LEPRE, 2019). São mais de 20 anos tentando decifrar textos que não se entregam facilmente e que revelam, a cada nova leitura, informações complementares e relevantes para o entendimento de sua proposta epistemológica. Ler, estudar e refletir sobre a Epistemologia Genética de Jean Piaget é, sem dúvida, um encanto e um desafio!

Conheci a teoria de Piaget no primeiro semestre da Faculdade de Psicologia, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Assis (SP), no ano de 1993, auge da divulgação do “Construtivismo” nas redes públicas do ensino brasileiro. Um misto de esperança e dúvidas pairava pelas Secretarias e Delegacias (nome dado às Diretorias na época) de Educação, escolas, professores, alunos e pais. A pauta em questão eram as diferenças entre a escola tradicional e a escola construtivista (LEÃO, 1999). Não se falava, de forma geral, sobre a formação desses professores para entender a teoria piagetiana, que era divulgada, em alguma medida, por textos introdutórios de outros autores, alguns bastante breves e superficiais e outros com preocupantes erros conceituais.

Durante os estágios de Psicologia Escolar e Práticas de Ensino, ainda na graduação, pude observar como Piaget era lido, entendido e aplicado em algumas escolas públicas. Vivenciei o construtivismo se tornando “método” de ensino por meio de erros de compreensão e pela falta de formação inicial e continuada necessárias para se entender a Epistemologia Genética e sua proposta teórica. Vivenciei conflitos entre professores e coordenadores pedagógicos que diziam ser necessário deixar que os alunos descobrissem sozinhos determinados conteúdos pedagógicos, confundindo o sujeito ativo proposto por Piaget (1988) com o sujei-

to passivo da pedagogia não-diretiva. (BECKER, 2001). Observei professoras com receio de corrigir os erros dos alunos porque disseram a elas que os alunos aprendem errando, mas esqueceram de lhes oferecer a orientação teórica necessária para entenderem o que isso significa e, a partir de então, poderem repensar a práxis pedagógica e intervir corretamente junto aos erros das crianças. (BIANCHINI; VASCONCELOS, 2017).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, no ano de 1996, por meio de seu artigo 62, que define que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser realizada por meio do ensino superior, houve um aumento considerável no oferecimento e procura dos cursos de Pedagogia. No ano de 1998, já graduada e licenciada em Psicologia, comecei a trabalhar com a formação de professores em um Instituto Superior, ministrando a disciplina Psicologia da Educação para o curso de Pedagogia. A maioria das alunas era mulheres que já exerciam a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental há certo tempo, com média de 18 anos, que tinham feito o curso de Magistério e precisavam retornar aos estudos para permanecerem em seus cargos. Dentre os conteúdos da disciplina Psicologia da Educação estavam a Epistemologia Genética de Piaget, o construtivismo e sua relação com a Educação. Ministro essa disciplina até os dias atuais (2020) e a Epistemologia Genética mantém-se entre os seus conteúdos, sendo apresentados textos bases de Piaget, tais como “Seis Estudos de Psicologia” (1964), “O nascimento da Inteligência na Criança”(1936), “A construção do real na criança”(1937), “A formação do símbolo na criança”(1945), “O juízo moral na criança”(1932), entre outros.

Essa primeira experiência foi farta em aprendizados, surpresas, reelaborações e construções conjuntas. Lembro com exatidão dos primeiros meses de aula e da resistência das professoras em ouvir falar e tentar entender a proposta piagetiana de desenvolvimento. O “estrago” já havia sido feito quando propuse-

ram a elas que a partir de determinada data teriam que reconsiderar sua experiência com os métodos tradicionais de ensino e adotarem uma nova visão: a construtivista. Era o cenário perfeito para a eleição de um “bode expiatório”. Piaget foi o eleito!

Com as leituras e pesquisas no mestrado e no doutorado pude perceber que os enganos e consequentes ataques à Piaget não se davam apenas por profissionais da educação básica, descontentes com a falta de orientação teórica consistente, mas também por alguns pesquisadores que desconheciam corretamente a proposta construtivista e divulgavam conceitos equivocados sobre a mesma. Dentre esses equívocos um deles me chamava especialmente a atenção: a ideia de que Piaget desconsiderava ou minimizava a importância da interação social.

Na busca por textos e pesquisas que tratassem o tema, me interessei pelos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento do juízo moral na criança, expressos em seu livro pioneiro “O juízo moral na criança”, de 1932. Foi por meio dessa obra que iniciei meus estudos na pós-graduação pesquisando a questão moral no Mestrado (LEPRE, 2001), no Doutorado (LEPRE, 2005) e, anos mais tarde, na Livre-Docência. (LEPRE, 2017).

Segundo Pérez-Delgado, Desfilis e Boada (1991), é Piaget quem introduz o tema da moral na Psicologia Evolutiva, frente a Baldwin que tratou o tema na vertente da Psicologia Social, a Durkheim que refletiu sobre a moral do ponto de vista sociológico, sobretudo, na obra “A educação moral” (1925) e a Bovet que abordou a moral por meio da psicologia individual. “Una nueva línea de investigación psicológica de lo moral se abre en torno a 1930 com los trabajos de Piaget.” (PÉREZ\_DELGADO, DESFILIS, BOADA, 1991, p.07).



Em *O Juízo Moral na Criança* (1932), sua única obra específica sobre o tema da moralidade, Piaget apresenta algumas pesquisas sobre como a consciência chega a respeitar as regras, o fazendo do ponto de vista da própria criança. Piaget propõe um caminho psicogenético no desenvolvimento do juízo moral, determinante da consciência e da prática das regras. Apoiado no filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), expressão máxima do pensamento Iluminista, Piaget afirma existir três momentos ou posições a serem vivenciadas na construção da moralidade humana, são elas: uma primeira posição de anomia, uma posição de heteronomia e a construção da autonomia (como possibilidade e não como fato).

Em seus estudos sobre epistemologia genética, Piaget descreve estádios de desenvolvimento cognitivo, a saber: sensório-motor (0-2 anos de idade), pré-operatório (2-6 anos de idade), operatório-concreto (6-12 anos) e operatório-formal (12 anos em diante), sobre os quais definiu características próprias na estrutura do pensamento, nas interações e formas de conduta, de forma bastante demarcada. O mesmo não ocorre com o desenvolvimento do juízo moral sobre o qual Piaget não falou claramente em estádios, mas em posições ou momentos do desenvolvimento, podendo haver características da heteronomia na autonomia e vice-versa.

Piaget acredita que “a moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto. Portanto, nada é mais útil para formar os homens do que ensinar a conhecer essas leis de formação.” (PIAGET, 1932/94, p. 22). No juízo Moral, o autor define duas tendências morais: a heteronomia e a autonomia. Apresenta, ainda, um momento pré-moral do desenvolvimento, que Piaget denominou de anomia.

Na anomia (até por volta dos 04/05 anos de idade) a criança não tem consciência das regras e o seu agir é direcionado para a satisfação de impulsos motores ou de suas fantasias, estando ausente a preocupação com regras coleti-



vas e com as atividades em grupo. Piaget não se debruçou muito em estudar esse primeiro momento, já que não podemos falar ainda da existência de uma moral, ainda que, desde muito cedo, as crianças estejam expostas a certos tipos de relacionamentos que podem determinar seus rituais. É fato, no entanto, que a construção de uma moralidade autônoma tem sua gênese desde o nascimento das crianças e a educação moral deve ser pensada já desde a Educação Infantil. Desde o nascimento a criança interage socialmente e é justamente tal interação que lhe possibilita a construção de determinadas estruturas, como a noção do eu, de outro e de relações sociais.

Na **heteronomia** (6-9 anos) a criança já percebe a existência de regras e surge o interesse em participar de atividades coletivas. As regras, no entanto, são vistas pela criança como algo sagrado e imutável, dadas por uma entidade divina ou pela tradição e nunca como produto de um contrato. Piaget chama a heteronomia de “moral do dever”, pois nela as crianças obedecem às regras por dever a um adulto ou a algo superior, mas não porque têm consciência do que elas significam. A prática das regras é imitativa, ou seja, a criança obedece a determinadas regras seguindo os modelos oferecidos pelos adultos ou companheiros mais velhos, porém, as adaptam segundo o seu egocentrismo. (MENIN, 1996).

Na heteronomia, as crianças julgam os atos alheios por meio do que Piaget (1932/1994) denominou “julgamento por responsabilidade objetiva”, no qual levam mais em conta as consequências materiais do fato do que a intenção de quem cometeu a falta. Dessa maneira, as crianças apresentam-se como juízes rígidos e absolutos em seus julgamentos, sugerindo punições expiatórias para aqueles que cometeram alguma falta com grande prejuízo material, sem considerar a intenção dos envolvidos. Segundo Piaget (1932/94) a responsabilidade objetiva tende a diminuir com a idade para dar lugar ao surgimento de uma outra forma de julgamento: por responsabilidade subjetiva.



Resumindo, na heteronomia, as crianças orientam os seus atos por meio de modelos recebidos, mas “assimilam”, no sentido piagetiano, esses modelos segundo seu ponto de vista, que é rígido e inflexível, características próprias do egocentrismo infantil. É certo que esses “modelos” não são incorporados de forma passiva, mas vivenciados e interiorizados por meio das interações sociais.

A **autonomia** (10/11 anos em diante) apresenta características opostas à heteronomia. A criança percebe-se como legisladora e entende que as regras derivam de um acordo mútuo entre as pessoas. Essa tendência corresponde à visão do adulto (como possibilidade e não como fato). Nela o sujeito sabe que há regras para se viver em sociedade, mas essas regras e o respeito a elas partem do seu interior; o sujeito autônomo é aquele que, olhando para si, enxerga também o outro, ou seja, descartam-se ideais egocêntricos e triunfam leis universais. (LEPRE, 2001). A partir daqui as crianças mais velhas adquirem a possibilidade de julgar os atos alheios por responsabilidade subjetiva, ou seja, de levar em conta as intenções de quem cometeu algum delito. (MENIN, 1996).

A construção da moralidade autônoma pressupõe interação social. Piaget (1932/1994) afirma que há dois tipos de relações sociais: as de coação e as de cooperação, relacionadas a dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo.

Segundo esse autor as crianças, desde muito cedo, estabelecem relações sociais com aqueles que as cercam e independente de quem sejam essas pessoas (pais, professores, colegas, vizinhos, etc), os vínculos sociais são formados. No entanto, essas relações estão subordinadas, num primeiro momento, ao egocentrismo infantil e à autoridade do adulto. Dessa mescla ambivalente é que derivam as duas possibilidades de relações sociais propostas por Piaget: aquelas baseadas na coação e aquelas baseadas na cooperação. (LEPRE e INÁCIO, 2014).

Nas relações de coação, os adultos ou companheiros mais velhos, usam de sua autoridade para impor regras às crianças, ou seja, pregam a sub-



missão infantil e não permitem a troca de pontos de vista. Ainda que a descen- tração e a troca de pontos de vista seja bastante difícil para uma criança egocên- trica, deixar que ela expresse seus pensamentos para confrontá-los com o do adulto pode ser um primeiro exercício para o declínio do pensamento egocêntri- co e a construção da capacidade de reciprocidade. Porém, nas relações de coação esse confronto não é permitido, pois o adulto cobra respeito da criança, mas não a respeita enquanto pessoa. A esse tipo de respeito, Piaget deu o nome de “respei- to unilateral”, ou seja, que deriva de apenas um dos lados, o da criança pelo adul- to, é claro! Podemos concluir, então, que o respeito unilateral une-se à coação e reforça a heteronomia infantil. (LEPRE e INÁCIO, 2014).

Por outro lado, nas relações de cooperação, há trocas efetivas entre adultos e crianças e a prevalência do respeito mútuo, entre iguais, possibilitando a vivência democrática e auxiliando a construção da capacidade dialógica e conseqüente construção da autonomia.

Segundo Piaget, seria “imoral” querer impor às crianças regras com- pletamente elaboradas, pois, segundo esse autor, a vida social das crianças é bas- tante rica para que essas construam suas regras e passem a respeitá-las. Por ou- tro lado, as crianças não podem ser deixadas à sua natureza biológica; é necessá- rio que se proporcione um ambiente no qual a cooperação possa ser experimen- tada, a fim de que a consciência autônoma seja construída. O termo cooperação percorre toda a Epistemologia Genética sublinhando a importância das trocas para a construção de novos conhecimentos. Segundo Macedo (1989), “a troca sob sua forma cooperativa sintetiza para Piaget sua tese de que o social e o individu- al, sob o primado da razão, são uma só e única coisa.” (p.04).

A questão da interação social é, pois, central nas ideias piagetianas acerca da moralidade. É também visível a importância da interação social no de- senvolvimento cognitivo, uma vez que são as experiências sociais que possibili-



tam a queda do egocentrismo e, conseqüentemente, das confusões do pensamento egocêntrico, como o sincretismo, o animimismo, o artificialismo, entre outras. A cooperação é termo recorrente nas pesquisas piagetianas, seja para a construção da autonomia moral ou para o desenvolvimento do raciocínio lógico hipotético e dedutivo.

Segundo Vasconcelos (1996), o primeiro artigo de Piaget traduzido e publicado no Brasil foi “O trabalho por equipes na escola” (1935), texto esse que chamou a atenção dos educadores por tratar as relações entre o desenvolvimento psicológico infantil e a socialização.

Alguns pontos nos permitem compreender melhor essa posição. Em primeiro lugar, Piaget considera que o indivíduo, a princípio encerrado no egocentrismo, que é uma das características iniciais do desenvolvimento, não se descobre a si próprio senão na medida e que aprende a conhecer os outros. Em segundo lugar, julga que a cooperação é necessária para conduzir o indivíduo à objetividade, sem o que permanece escravo de sua perspectiva particular. Em terceiro lugar, considera que a cooperação é, essencialmente, fonte de regras para o pensamento. (VASCONCELOS, 1996, p.64).

Dentre os principais fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo e moral dos sujeitos, está, portanto, a interação social. No artigo “Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget”, Sanchis e Mahfoud (2007), focam a importância da ação do sujeito sobre o meio e refletem sobre esse meio como socialmente construído na interação com outros sujeitos.

Em conclusão, o mais fundamental é que essa ação se dá numa interação que não permite apenas a construção do conhecimento, mas que é constitutiva do próprio sujeito: as “relações entre o sujeito e seu meio consistem numa interação radical” (Piaget, 1936/1975c: 386). O sujeito aparece, assim, “imerso num sistema de relações” (Piaget e Garcia, 1983/1987a: 244), que se dá com os objetos e com os outros sujeitos. Mas os próprios objetos não são “puros”, não são “definidos por seus parâmetros físicos” (Piaget e Garcia, 1983/1987a: 228). Eles são já construídos em função de



outras interações, carregados de significações construídas por outros sujeitos. Pode-se pensar então em uma intersubjetividade constituinte, a partir da qual o sujeito se constrói, ao mesmo tempo que o conhecimento, de si, do outro e do mundo. (SANCHIS; MAHFOUD, 2007, p. 175).

É possível notar que em Piaget a interação social é necessária para a constituição do próprio sujeito. Inferimos, pois, que o sujeito piagetiano é um sujeito do conhecimento geneticamente social, uma vez que necessita da cooperação para se construir afetiva, moral e cognitivamente.

Afirma Piaget (1932/1994, p. 297),

É nesse sentido que a razão, sob seu duplo aspecto lógico e moral, é um produto coletivo. Isto significa que a vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital.

A questão social, o que inclui a cultura, e da coletividade, envolvendo a cooperação, é, portanto, fundamental na teoria piagetiana. Daí é possível depreender que apesar do construtivismo piagetiano não ser um método pedagógico, ele pode oferecer pistas metodológicas à práxis pedagógica. Piaget considera o trabalho em grupos ou equipes o mais adequado para a construção de novos conhecimentos que depende da interação de um sujeito ativo que apreende e de um objeto que se dá a conhecer, definindo uma relação epistemológica (BECKER, 2001). Entre sujeitos e objetos há outros sujeitos que, nos grupos, podem ser configurar como mediadores. “É o outro quem obriga a criança a justificar seus pontos de vista, a descentrar sua perspectiva, reconhecendo a de seus parceiros, não importa com que limitações.” (MACEDO, 1994, p.141).

Uma vez que o pensamento operatório necessita da descentração e da reversibilidade para ser construído e que tais feitos só são possíveis com a diminuição do egocentrismo, a interação social e a cooperação se fazem necessárias

para a construção de novos conhecimentos, se colocando como centrais para a constituição e desenvolvimento do sujeito.

Finalizo essa reflexão com uma solicitação: que à Piaget e à Epistemologia Genética sejam dadas as corretas interpretações, sem as quais podemos cometer equívocos que contrariam a proposta do autor e a disseminam de forma errônea e, algumas vezes, irresponsável. Que os atos de rememoração dos 40 anos de sua morte (2020) possam resgatar sua real importância à Filosofia, Psicologia e Educação!

### **Referências**

BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-32

BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; VASCONCELOS, Mario Sergio. Sentir, Significar e Construir Conhecimento com Base nos Erros. In **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1035-1057, julho de 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de Educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 187-206, julho/1999.

LEPRE, R. M.. Contribuições das teorias psicogenéticas à construção do conceito de infância: implicações pedagógicas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 11, p. 309-318, 2008.

LEPRE, R. M.; GARMS, G. Z. ; SEIXLACK, A. L. B. ; THIMÓTEO, R. . Contribuições da Epistemologia Genética para a Construção do Conhecimento na Educação Infantil. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 4, p. 25-42, 2012.

LEPRE, R. M.; MENIN, Maria Suzana de Stéfano. Desenvolvimento Moral e Indisciplina na Escola. **Nuances** (UNESP Presidente Prudente), Presidente Prudente - SP, v. 05, p. 64-69, 1999.

LEPRE, R. M.; MENIN, Maria Suzana de Stéfano . Indisciplina na escola: questão de educar a liberdade?. **Transversal** (São Paulo), Assis (SP), v. 02, p. 43-62, 2002.

LEPRE, Rita Melissa. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação** (Santa Maria. Online), v. 44, p. 80-25, 2019.

LEPRE, Rita Melissa. A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget. 2001. 182f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista, 2001.

LEPRE, Rita Melissa. Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes. 2005. 190f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2005.

LEPRE, Rita Melissa; INACIO, A. K. M.. O Perdão como Componente Moral em Crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 6, p. 94-108, 2014.

LEPRE, Rita Melissa; MARTINS, Raul Aragão . Raciocínio moral e uso abusivo de bebidas alcoólicas por adolescentes. **Paidéia** (USP. Ribeirao Preto. Impresso), v. 19, p. 39-46, 2009.

LEPRE, Rita Melissa; SHIMIZU, A. M. ; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael ; GRACÇO, M. C. C. ; CARVALHO, S. M. R.. A FORMAÇÃO ÉTICA DO EDUCADOR: COMPETÊNCIA E JUÍZO MORAL DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, p. 113-137, 2014.

MACEDO, L. **A influência da interação social sobre o desenvolvimento cognitivo: a perspectiva de Piaget**. São Paulo. IPUSP, 1989.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARÇAL, V. E. R. ; LEPRE, R. M. . A construção do conhecimento em crianças do período sensório-motor: relato de uma experiência com educadoras de creche. **Momento** (Rio Grande), v. 19, p. 37-46, 2010.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento Moral. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PÉREZ-DELGADO, E.; DESFILIS, E. S.; BOADA, M. J. S. Jalones históricos de la psicología moral. In. PÉREZ-DELGADO, E.; GARCÍA-ROS, R. (Org.). **La Psicología del desarrollo moral**. Madrid: Siglo XXI de España editores, 1991.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. Os procedimentos de Educação Moral. In. MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930/1996.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1988. 184p.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 12, p. 165-177, nov. 2007.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.