

---

## O Egocentrismo Infantil na Perspectiva de Piaget e Representações de Professoras

---

Bruna Assem SASSO<sup>1</sup>

Alessandra DE MORAIS<sup>2</sup>

### Resumo

Este texto trata-se de um recorte de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, o qual procura, além de compreender os aspectos do fenômeno do egocentrismo descrito por Piaget mediante uma pesquisa bibliográfica, a partir de um estudo que foi realizado com professoras da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, também delinear as suas representações a esse respeito e sua proximidade com a teoria em questão. Para tanto, a trajetória percorrida consiste em explanar sobre aspectos da crítica de Vigotski à Piaget, com relação ao pensamento egocêntrico; posteriormente, como Piaget respondeu às críticas de Vigotski, e sobre o pensamento egocêntrico em sua perspectiva. Por fim, busca-se delinear as representações de quinze educadoras a respeito do fenômeno do egocentrismo na criança e suas relações com a teoria de Piaget. Pôde-se, desta forma, no que diz respeito à pesquisa bibliográfica, aduzir a importância de se reconhecer e entender o egocentrismo segundo o referido autor, pois se trata um fenômeno intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da criança e que pode nos possibilitar o seu entendimento. Quanto às representações das professoras, aproximaram-se mais, subjetivamente, do senso comum do que do conceito encontrado na teoria psicológica enfocada. Destarte, este estudo possibilita compreender os limites e alcances dos cursos de formação de professores, no que diz respeito à dimensão em foco.

**Palavras Chave:** Desenvolvimento infantil, Egocentrismo, Representações de professoras.

### The Egocentrism in Perspective of Piaget and Representations of Teachers

#### Abstract

This text comes up a clipping from an applied research, qualitative approach, which sought to understand both the egocentric second Piaget, through a literature search, furthermore, from a study that was conducted with teachers from kindergarten and the first years of elementary school, we sought to delineate the representations of such teachers in this regard and its proximity to the theory in question. Therefore, the trajectory traveled consisted of explaining aspects the Vygotsky's critique to Piaget, with respect to egocentric thought; subsequently show how as Piaget responded to criticism of Vygotsky, and expound upon the egocentric thought present in your perspective.

---

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação de Garça-SP e Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - Marília-SP. E-mail: bru.sasso@hotmail.com.

<sup>2</sup> Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - Marília-SP. E-mail: alemorais.shimizu@gmail.com.

Were addressed, we sought to delineate the representations of fifteen educators about the phenomenon of egocentrism in children and its proximity with the theory of Piaget. It might thus as regards the literature, and bring the importance of recognizing and understanding the thought egocentric in Piaget, as a phenomenon is intrinsically linked to the development of the child and that we can approach your understanding. For representations of teachers, approached more subjectively common sense than the concepts found in psychological theory focused. Thus, this study allows us to understand the limits and scope of training courses for teachers, with regard to the dimension in focus.

**Key Words:** Child development, Egocentric thought, Representations of teachers.

## Introdução

Ao se investigar sobre a linguagem egocêntrica, as implicações educacionais decorrentes da repreensão de tal linguagem na criança, e também as representações de professoras a esse respeito, pôde-se evidenciar que o egocentrismo além de ser um fenômeno observável e muito frequente na Educação Infantil, é pouco abordado e discutido entre os professores, seja no âmbito da escola, ou nas formações inicial e continuada dos mesmos. A partir disso, por meio deste artigo, buscar-se-á apresentar além de aspectos da crítica de Vigotski quanto ao egocentrismo infantil apresentado por Piaget, expor como Piaget respondeu às considerações de Vigotski e como ele concebe o pensamento egocêntrico da criança. Além do mais, procurar-se-á delinear as representações de professoras a esse respeito, visando se compreender e potencializar o entendimento sobre o desenvolvimento humano e, em especial, o infantil. Ao se estudar o fenômeno em questão, entretanto, inúmeras questões foram levantadas, como por exemplo, por que Vigotski critica Piaget em relação à sua proposição sobre o egocentrismo? No que consistiria tal fenômeno presente – quiçá nos adultos, mas sobretudo – nas crianças, para Piaget? Por que ele leva essa denominação? Como e quando se tem seu início? Qual o motivo de sua manifestação na criança (por que ela é egocêntrica)? E explicar e responder sobre tais aspectos, à luz da teoria em questão, a saber, da Psicologia Genética de Jean Piaget, também se constitui como objetivo do presente trabalho.

No Congresso de Psicologia, em 1929, Lev S. Vigotski (1896-1934), em parceria com Luria, apresenta sua crítica ao conceito apontado por Piaget – a saber, da linguagem egocêntrica –, a partir de constatações que o próprio Piaget faz, que pode ser dividida sob três questões. A primeira refere-se ao fato de Piaget ter dado relevo demais à semelhança entre o egocentrismo e o autismo; a segunda envolve a discordância de Vigotski a Piaget no que diz res-

peito ao egocentrismo intelectual; e a terceira se relaciona a Piaget não ter relevado suficientemente o aspecto funcional da linguagem egocêntrica.

Neste texto, abordar-se-á, porém, apenas as duas primeiras questões. Destarte, Vigotski (1934/2001) desenvolve e apura toda uma argumentação criticando a interpretação de Piaget sobre a questão do egocentrismo; e apresenta que, "do ponto de vista da teoria básica de Piaget, o elo central, que permite resumir numa unidade todas as peculiaridades do pensamento infantil, consiste no egocentrismo do pensamento infantil." (p. 27). Piaget vê esse egocentrismo infantil como resultado das deturpações das formas sociais de pensamento que se processam segundo as leis pelas quais vive e se desenvolve, e, pelo fato de o pensamento egocêntrico ser inconsciente, constitui-se em um pensamento da criança que domina a sua lógica da ação, mesmo antes de existir na lógica do pensamento. Vigotski se contrapõe a ele, justamente, quando este considera não só o egocentrismo, como fundamento da lógica da criança, mas também, a manifestação mais importante desse egocentrismo, o sincretismo, como formas intermediárias transitórias entre a lógica do sonho e a lógica do pensamento, pois indica que exista um paralelismo entre pensamento autístico e pensamento realista, não existindo quem pense de forma exclusivamente autística, uma vez que "a partir de certo estágio de desenvolvimento, a função autística se incorpora à realista e, desde então, desenvolve-se junto com ela" (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 39). Assim diferentemente de Piaget, de acordo com Vigotski (1934/2001) a função irreal se desenvolve *paralelamente* ao pensamento real, não havendo, portanto, uma fase transitória e intermediária entre o pensamento autístico e o pensamento realista. Ressalta-se que o pensamento autístico é aqui compreendido como sendo subconsciente; não adaptado à realidade externa, mas que cria para si uma realidade de imaginação ou de sonho, o qual tende não a estabelecer verdades, mas a satisfazer seus desejos, e permanece estritamente individual, não sendo, assim, comunicável pela linguagem; e o pensamento realista – ou *pensamento dirigido* – como sendo consciente, e inteli-

gível, ou seja, é adaptado à realidade e procura agir sobre ela, suscetível de verdade e de erro, sendo, portanto, comunicável pela linguagem (social) (VIGOTSKI, 1934/2001).

Ainda aponta mais um momento essencial: "Piaget vê na socialização a única fonte de desenvolvimento do pensamento lógico" (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 84), sendo que tal processo de socialização consiste no próprio processo de superação do egocentrismo infantil. Antemão, para este autor, Piaget (1924/1967, 1945/1975, 1932/1999, 1947/2005, 1964/2006a), a saber, isso se deve ao fato de as formas intelectuais e sociais do egocentrismo desaparecerem à medida que as ações se coordenam entre si, porque vão simultaneamente sendo transformadas em operações pela composição reversível das ações e pela reciprocidade interindividual que constitui a cooperação – sendo, inclusive, esse duplo processo que descentraliza o indivíduo em relação ao seu egocentrismo individual.

Ele [Piaget] consiste em que a criança começa a pensar não de si para si mas passa a adaptar o seu pensamento ao pensamento dos outros [...]. Ela age exclusivamente através da fantasia, pois, segundo Piaget, 'não são os objetos que levam a mente à necessidade de verificação lógica: os próprios objetos são elaborados pela mente' [...]. Piaget afirma que os objetos não elaboram a mente da criança. (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 84, 72).

As raízes desse fenômeno estariam, portanto, atreladas à associabilidade da criança e na natureza original da atividade prática dessa criança. Para Vigotski (1934/2001), porém, fazer esse tipo de afirmação significa reconhecer que os objetos, ou seja, a realidade externa objetiva não desempenha papel decisivo no desenvolvimento do pensamento infantil, que apenas o choque do nosso pensamento com o pensamento alheio suscita em nós a dúvida e a necessidade de demonstrar.

Vigotski critica Piaget à vista disso uma vez que, segundo ele, de acordo com Oliveira (1997), os objetos ou instrumentos são fundamentais

para mediar a constituição dos signos concomitantemente com a mediação desempenhada pela troca e compartilhamento social, no convívio e interação em grupos sociais. Assim, os signos são elementos que representariam ou expressariam os objetos, eventos ou situações externos ao indivíduo (ou seja, voltados para fora dele), e que, posteriormente – depois de serem internalizados –, serviriam sobretudo como *instrumentos psicológicos*, desempenhando o papel de servir como ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas (ou seja, não no plano prático, mas das representações sem a presença dos instrumentos), decorrente de aprendizagens mediada pelos outros (instrumentos e/ou pessoas).

Ressalta-se que muitos equívocos e controvérsias existentes entre as perspectivas de Vigotski e Piaget se situam nesta questão, na forma que explicam a gênese da necessidade dos indivíduos em se "socializarem", e na, conseguinte, explicação psicogenética de suas teorias; tais que, de acordo com o próprio Piaget (1966), podiam ter discutido pessoalmente e detalhadamente, tendo a oportunidade, inclusive, de terem-se entendido sobre muitos pontos. Sendo esse fato que, sobretudo, Vigotski apresenta sua discórdia acerca do volume ou abrangência que Piaget tende a dar da influência desse egocentrismo, ao absolutizar esse fenômeno a todas as manifestações da lógica infantil em toda a sua riqueza e diversidade como expressões diretas ou distantes do egocentrismo infantil, considerando-o, portanto, não só fundamental, primário e radical para todo o pensamento e comportamento da criança, mas também um fenômeno universal.

Muito se ouve, no contexto escolar, sobre o egocentrismo das crianças. E de fato, bem como Vigotski identificou na perspectiva de Piaget, é uma das principais características da criança pequena. Piaget concebe o egocentrismo do pensamento infantil como o elo de todas as características específicas da lógica das crianças. E ao reconhecer que *egocentrismo* não foi o termo mais

feliz ou apropriado para se referir ao fenômeno em questão, em sua obra, em colaboração com Bärbel Inhelder, *A psicologia da criança* (1966/2006) enfatiza que, embora muitas vezes mal compreendido, buscou-se incessantemente dar significação para esse termo "egocentrismo infantil" não de forma corrente ou "moral", mas de certo modo epistêmica, concebendo-o como a dificuldade do sujeito em se advertir das diferenças dos pontos de vista entre os interlocutores, sendo, então, incapaz de descentração. Assim, no prefácio da terceira edição, que também está contido na sétima edição de seu livro *A linguagem e o pensamento da criança* – de 1923/1999 –, considera relevante caracterizar novamente a noção de *egocentrismo* intelectual, uma vez que se tem sido frequentemente compreendido num sentido completamente diferente do que havia a ele atribuído.

Já sobre a crítica de que ele havia dado relevo demais à semelhança entre o egocentrismo e o autismo, Piaget (1966) justifica que essa importância se deu devido aos seus estudos sobre o jogo simbólico e à predominância da assimilação (incorporação de um elemento do meio exterior aos esquemas de ação do sujeito; ou seja, ao agir, o sujeito se apropria do objeto de conhecimento para atender às suas necessidades) sobre a acomodação (modificação dos esquemas ou estruturas do sujeito em função do objeto ou elemento específico que está tentando assimilar através de um esforço pessoal: o sujeito age, então, no sentido de se transformar para entrar em equilíbrio com o meio). Depois de abordar a relação entre princípio do prazer, princípio da realidade, adaptação e acomodação, concordando, inclusive, que a adaptação à realidade vai a par da necessidade, uma vez que mesmo quando predomina a assimilação ela é sempre acompanhada de certa acomodação, responde que não tem como considerar que o egocentrismo intelectual não possa ser aplicado ao campo das relações interpessoais e ter sua expressão pela linguagem (PIAGET, 1966).

Assim, quando esse autor se refere à sucessão evolutiva do pensamento "autístico" (individual e incomunicável) para o pensamento "dirigi-

do" (socializada, orientada pela adaptação progressiva dos indivíduos uns aos outros), o progresso é atribuído à ação do meio social e da linguagem. (DONGO MONTOYA, 2011, p. 120).

Piaget (1966) admite que a linguagem e o pensamento egocêntricos são, certamente, fenômenos distintos; embora o egocentrismo cognitivo transponha o egocentrismo social, ambos podem se tornar notórios pela linguagem egocêntrica. Porém, para o autor, Vigotski considerou mais a mensuração da linguagem egocêntrica do que o problema do egocentrismo em realidade, e pensa que Vigotski não ponderou o fato de que o fenômeno em questão (egocentrismo) poderia constituir o principal obstáculo à coordenação dos pontos de vista e à cooperação. E, ao desconsiderar o pensamento egocêntrico na criança, Vigotski não reconhece esse fenômeno e suas repercussões no desenvolvimento psicológico infantil – moral e cognitivo –, assim como em suas dimensões educacionais.

O egocentrismo tratar-se-ia de um fenômeno – e não de um estágio ou fase – do desenvolvimento da criança, cuja manifestação se dá tanto no âmbito cognitivo quanto social, sendo o segundo um prolongamento do primeiro. Segundo Piaget (1937/2006b, 1964/2006a), a criança, longe de ser mero paciente de pura maturação biológica, desde o seu nascimento aos dois anos de idade (aproximadamente), vivencia grande ebulição afetiva; e interpreta esse período, que vai do nascimento até a aquisição da linguagem, como decisivo não somente para o desenvolvimento mental da criança, mas para toda a sua evolução psíquica. No início de sua vida, a criança se encontra em um estado egocêntrico integral ou de solipsismo, em que a única realidade no mundo é o eu, ou seja, sem qualquer diferenciação entre si e o meio (PIAGET, 1936/1987). Nas palavras de Piaget (1964/2006a), a criança passa por uma *revolução copérnica em miniatura*, que se trata da primeira forma de descentração pela qual o sujeito enfrenta, tanto no aspecto da inteligência como no da vida afetiva em for-

mação, e representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança.

Em linhas gerais, para Piaget (1932/1994, p. 81), "o egocentrismo infantil é então, em sua essência, uma indiferenciação entre o eu e o meio social"; no qual, em seu estágio radical (egocentrismo integral), há "falta de consciência do ego" (PIAGET, 1947/2005, p. 141) – de sua subjetividade, e a criança não percebe a existência dos outros, ou uma vontade diferente da dela, nem o que é certo ou errado, pois o ponto de vista próprio é julgado como sendo o único possível. Constitui-se em uma espécie de centralização do pensamento – no sentido de uma ausência de toda relatividade intelectual e de todo sistema racional de referência –, e que toma por única realidade aquela que aparece à percepção própria, coordenando única e somente a própria perspectiva (PIAGET, 1923/1999). Visto que o universo inteiro é considerado em comunhão com o ego e a ele obediente, seus desejos e as ordens do ego são tidos por absolutos, havendo, então, uma confusão entre as contribuições do exterior e as contribuições do interior.

Piaget (1924/1967) chama o pensamento da criança de *egocêntrico*, querendo indicar, com isto, que este pensamento continua, ainda, autista em sua estrutura, mas que seus interesses não visam mais apenas à satisfação orgânica, ou lúdica, como o autismo puro, mas à adaptação intelectual e afetiva, como o pensamento adulto. Assim, manifesta-se de duas maneiras, uma relacionada ao aspecto cognitivo e, outra, ao social. E, embora, na medida em que é confusão do eu com o mundo exterior, ou na medida em que é a falta de cooperação, o egocentrismo, em suas duas formas, constituem um único e mesmo fenômeno (PIAGET, 1932/1994). Distinguem-se, porém, quanto à forma em que se dá a indiferenciação: no egocentrismo *intelectual*, em relação à atividade própria e das transformações do objeto; no egocentrismo *social*, do ponto de vista próprio e dos outros. Consequentemente, visto que, para Piaget, os aspectos

cognitivos e afetivos da conduta são indissociáveis, torna-se muito provável que as trocas sociais peculiares no nível pré-operatório (estádio no qual a linguagem egocêntrica se evidencia), ao mesmo tempo sociais, do ponto de vista do sujeito, são também centradas na própria criança e em sua atividade própria, do ponto de vista do observador.

Já no que diz respeito à abrangência do egocentrismo no âmbito cognitivo - na maneira de raciocinar -, Piaget (1947/2005) o diferencia entre egocentrismo *ontológico* e egocentrismo *lógico*. Ressalta-se que se trata do mesmo fenômeno (egocentrismo), na verdade são os resultados convergentes do mesmo fenômeno. A distinção se dá que, no egocentrismo ontológico, há confusão entre o ego e mundo exterior, e, no egocentrismo lógico, entre o pensamento próprio e o pensamento dos outros. Em ambos, "se a criança permanece inteiramente restrita a seu ponto de vista, é por acreditar que todas as pessoas pensam como ela" (p. 141); assim, tanto seu sentimento de resistência das coisas é tão inexistente quanto o da dificuldade das demonstrações; por isso, também, afirma sem provas, dado que não sente a necessidade de convencer uma vez que, em sua concepção, não há multiplicidade de perspectivas (sua perspectiva é a única possível).

Piaget - em diversas obras (PIAGET, 1923/1999, 1924/1967, 1932/1994, 1937/2006b, 1945/1975, 1947/2005, entre outras) -, apresenta características do egocentrismo ontológico: como o *realismo do pensamento* (admissão da existência das coisas tais como aparecem; confundindo, assim, o subjetivo com o objetivo [PIAGET, 1923/1999, 1947/2005]); o *realismo nominal* ("devido à não diferenciação do psíquico e do físico: os nomes estão ligados materialmente às coisas" [PIAGET; INHELDER, 2006, p. 100]); o *finalismo* (crença de que todas as coisas existem para cumprirem um fim antropocêntrico - sem qualquer relatividade, ou seja, centrado apenas na atividade individual da criança [PIAGET, 1947/2005, 1923/1999, p. 77]); o *animismo* (tendência em atribuir vida aos obje-

tos [PIAGET, 1947/ 2005, 1923/1999, p. 180]. "Tudo o que está em movimento é vivo e consciente" [PIAGET; INHELDER, 2006, p. 100]), e o *artificialismo* (consideração das coisas como produto da fabricação humana ou de uma entidade; confundindo causalidade com fabricação [PIAGET, 1947/ 2005]), que são as justificações dessas ligações primitivas e cujo dinamismo integral, de que estão impregnadas a meteorologia e a física da criança, constitui-se, por fim, a partir dos resíduos dessas crenças iniciais.

Desta forma, enquanto o primeiro (ontológico) relaciona-se à maneira que a criança compreende os fenômenos do mundo físico, concebendo a participação do ser como fundamental para a ocorrência de tais fenômenos; devido ao real se achar impregnado de aderências do ego, confunde as ligações causais e físicas com ligações de motivação psicológica, de forma mágica, como se o universo tivesse os seres humanos como centro. No segundo (lógico), a crença é imediata se transpondo as próprias experiências à compreensão da complexidade dos fenômenos sociais e físicos; faz-se analogias do particular para o particular, sem reconhecer premissas gerais (transdução no plano do raciocínio). Sobretudo, vale destacar que se trata de um fenômeno inconsciente do conhecimento, "[o indivíduo] é, pois, egocêntrico sem sabê-lo e a consciência do seu egocentrismo atenuaria ou eliminaria esse egocentrismo" (PIAGET, 1923/1999, p. 79). Para Piaget, além de a consciência do egocentrismo o destruir, ele não se trata de um fenômeno do comportamento social, pois o comportamento seria uma manifestação indireta do egocentrismo, mas de uma espécie de ilusão sistemática, inconsciente e de perspectiva.

Entretanto, Piaget (1923/1999), ao tratar o egocentrismo como sendo um fenômeno que pode ser (e se espera que seja) superado, supõe que as formas intelectuais e sociais do egocentrismo diminuem à medida que as ações se coordenam entre si. Isso porque vão simultaneamente sendo transformadas em operações pela composição reversível das ações e pela reciprocidade inte-

rindividual que constitui a cooperação – sendo esse duplo processo o fator principal da descentração do indivíduo em relação ao seu egocentrismo individual. Então, sair do seu egocentrismo consistirá em se descentrar, ou seja, dissociar o sujeito ou o objeto, tomando consciência do que é subjetivo nele. E, ao conseguir sair do seu próprio ponto de vista, situar-se entre o conjunto de perspectivas possíveis, estabelecendo entre as coisas, as pessoas e seu próprio eu, um sistema de relações comuns e recíprocas. Dessa forma, defende a existência do egocentrismo intelectual, sendo que, o referido pensamento egocêntrico não se reduz à linguagem egocêntrica, a qual, por sua vez, relaciona-se também com o egocentrismo social; por isso mesmo não pode ser desconsiderado como um fenômeno importante para se reconhecer a lógica da criança.

### **Metodologia**

O referido trabalho trata-se de um recorte de uma pesquisa aplicada. Sua abordagem caracteriza-se como sendo qualitativa, não se detendo apenas ao estudo bibliográfico, mas indo-se também a campo, ao buscar estabelecer uma ponte entre teoria e prática.

Primeiramente, realizou-se um levantamento das obras de Piaget que abordavam essa temática. Os materiais encontrados e selecionados, então, foram fichados e analisados buscando-se aprofundar as concepções de Piaget a este respeito. Além do mais, também se buscou penetrar no universo conceitual de educadoras para poder entender como e que tipo de sentido elas atribuíam ao egocentrismo, o qual está presente em suas vidas diárias.

Como recurso para a investigação de campo, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais, a qual tem ocupado um espaço importante no âmbito científico, sendo muito utilizada como sustentação teórico-metodológica para a interpretação dos fenômenos sociais. A noção “representação social” foi introduzida, especialmente na Psicologia Social, por Serge Moscovici, em 1961,

com a publicação da obra *A Psicanálise, sua Imagem e seu Público*. Moscovici (1978) comprovou que uma teoria científica pode estar mais próxima dos indivíduos do que se imagina. Essa pequena distância entre a ciência e os indivíduos pressupõe o potencial de uma abordagem científica em transformar a existência humana, não só no que tange às consequências objetivas de sua aplicabilidade ou influências que exerce sobre outra teoria, mas principalmente pela apropriação que os indivíduos dela fazem, transportando-a para o universo das relações sociais, dentro do qual passa a fazer parte integrante das falas, gestos, costumes, emoções e pensamentos de cada indivíduo e, ao mesmo tempo, de todos. Com essa pesquisa, Moscovici (1978) demonstrou como conhecimentos científicos – especificamente os da Psicanálise – são transformados em representações sociais. Estas, todavia, não se limitam apenas ao caminho que vai da ciência ao senso comum, e são concebidas por ele como fenômenos psicossociológicos, podendo ser explicadas com base em implicações não só psicológicas como também sociais e ideológicas, o que as integra ao contexto das determinações históricas e culturais.

De acordo com Jodelet (2001) criamos representações para compreendermos e nos adaptarmos ao mundo à nossa volta, o que é feito de forma partilhada e, por tal razão, as representações são sociais e importantes no dia a dia: “Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.” (JODELET, 2001, p. 17). São formas de conhecimentos socialmente elaborados e partilhados, que favorecem a construção de realidades que são comuns aos conjuntos sociais, tendo como função possibilitar interpretações, tomadas de posição e guiar as ações. Jodelet (2001) esclarece que as representações sociais são qualificadas como um tipo de saber do senso comum, que se diferencia do conhecimento científico, mas é considerada como um objeto de estudo autêntico devido à sua relevância na vida social e ao fato de

que seu esclarecimento conduz ao entendimento dos processos cognitivos e interativos.

Em seu desenvolvimento, que possui mais de quarenta anos, a Teoria das Representações Sociais se constituiu com base em diferentes perspectivas resultando em um espaço de estudo multidimensional, sobre o qual Jodelet (2001) procura explicar. A autora apresenta três ordens de problemáticas que são interdependentes e abarcam os temas e pesquisas empíricas sobre os fenômenos representativos, a saber:

- as condições de produção e circulação das representações sociais, que evidencia o papel fundamental das comunicações – interindividuais, institucionais e midiáticas – nas trocas e interações que criam o universo consensual, e na condução da influência da pertença social na elaboração do conhecimento;

- o estatuto epistemológico das representações sociais, que sendo uma reconstrução do objeto, expressiva do sujeito, provoca uma defasagem – distorções, suplementações e subtrações – em relação àquilo que refere, a qual pode ser decorrente de valores, códigos coletivos, enredos pessoais e engajamentos sociais. Esclarecendo-se que, na identificação das representações sociais, não se busca o *status* de verdade, mas se procura entender o quanto, na reconstrução do objeto da representação social, houve e de que forma a transformação de um conhecimento em outro conhecimento;

- os processos e estados que caracterizam a representação como uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto, os quais implicam nas condições de sua origem e desenvolvimento, sua eficácia e funcionamento.

Sobre esse último aspecto, Jodelet (2001) afirma que nele as diferentes perspectivas se reúnem, mesmo que seja com alcances e implicações

variáveis, uma vez que ao se estudar as representações sociais deve-se considerar, impreterivelmente, que: a representação é sempre de algo (objeto) por alguém (sujeito), em que as características de ambos se manifestam; há no ato de representar uma relação de substituição e interpretação, decorrentes da atividade de construção e expressão do sujeito; essa atividade conduz à consideração do sujeito a partir de diferentes pontos de vista, que devem se integrar: epistêmico (processos cognitivos), psicológico (processos intrapsíquicos, como projeções, identificações, motivações etc), social e coletivo (pertença, participações, grupos, ideologias); é uma forma de conhecimento, que se diferencia das demais; e esse saber deve ser qualificado como prático, uma vez que se refere à experiência que o produz e serve para a ação sobre o mundo.

Para se contemplar um dos objetivos do trabalho realizado, também se foi a campo onde se realizou uma pesquisa com treze professoras, uma diretora e coordenadora pedagógica, e uma supervisora de ensino, com formações iniciais em Pedagogia e/ou Magistério, atuantes tanto na Educação Infantil como nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas municipais de uma cidade do interior do estado de São Paulo. No que tange ao número de participantes (quinze educadoras, no total), a escolha se deu com base em Delval (2002) sobre a quantidade recomendável de sujeitos em pesquisas com entrevistas e análise qualitativa, assim como se considerou o fator de homogeneidade, em que o controle da diversidade não é realizado diante elementos externos ao grupo selecionado, mas pelas diferenças internas relativas ao objeto de estudo. Segundo Guerra (2010, p.46) “se a pesquisa tiver um estatuto de análise, na ‘amostra’ por homogeneização não serão necessárias tantas entrevistas para atingir a saturação”. A seleção das participantes foi por conveniência, ou seja, conforme a localização das escolas e o acesso da pesquisadora às professoras que cumpriam o critério supracitado, relacionado à formação e nível de atuação na Educação Básica. A partir disto, procurou-se identificar as representa-

ções de professoras sobre o fenômeno do egocentrismo para, posteriormente, verificar a proximidade delas com a teoria de Piaget sobre objeto de estudo.

Conforme Jodelet (2001), ao se estudar o conteúdo da representação como campo estruturado, ou seja, como representações já constituídas, busca-se os seus constituintes (informações, valores, concepções etc), e completa-se a análise pelo princípio de coerência que estrutura os campos de representação (organizadores socioculturais, atitudes, modelos normativos ou esquemas cognitivos), campos esses que são colhidos por meio de questionários, entrevistas ou enquetes. Então, como instrumento de coleta de dados, utilizou-se de uma entrevista semiestruturada, composta por três eixos norteadores, a qual permitiu um maior aprofundamento com as informações obtidas. No primeiro eixo eram solicitadas informações para a caracterização pessoal e profissional das participantes. O segundo foi constituído por um Teste de Associação Livre de Palavras, no qual era solicitado às professoras que produzissem um número determinado de palavras, no caso cinco palavras, com base no termo indutor: *egocentrismo*. No terceiro eixo, estruturado por meio de questões abertas, visou-se investigar o conhecimento e as representações das professoras sobre o egocentrismo e a manifestação desse fenômeno na escola.

Ressalta-se que antes de se iniciar as entrevistas, preparou-se um texto explicativo sobre o fenômeno do egocentrismo, fundamentado no referencial base desta pesquisa, caso as entrevistadas não soubessem justificar sobre o mesmo quando solicitadas. A utilização do texto em pauta, deu-se conforme o interesse e a necessidade das participantes em receber esse auxílio. Esse recurso foi utilizado com uma participante, e foi possível perceber que após o contato com o texto explicativo a mesma se sentiu mais à vontade para expressar suas representações, as quais não necessariamente foram ao encontro do apresentado no texto. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, indi-

vidualmente com cada participante, sendo gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Em relação ao terceiro eixo da entrevista, relativo às questões abertas, as falas das participantes foram examinadas com o uso da técnica de Análise de Conteúdo, definida por Bardin (2010), em que se procedeu à categorização do material, a qual não foi definida *a priori*, mas emergiu dos conteúdos presentes nas representações das participantes (FRANCO, 2008).

Outrossim, anterior ao início da coleta de dados, o projeto referente a esta investigação recebeu parecer favorável à sua execução pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição a qual se vincula.

## **Resultados**

A respeito da problemática, buscou-se penetrar no universo conceitual de educadoras para poder entender como e que tipo de sentido elas atribuíam ao fenômeno do egocentrismo e à sua manifestação nas interações das crianças em sua vida diária. Presumia-se, porém, que as concepções das participantes se aproximariam muito mais do senso comum do que das teorias de Piaget e Vigotski (neste caso, se discordassem de sua existência, por exemplo).

Participaram da pesquisa quinze educadoras. A idade das participantes variou entre 25 e 55 anos, sendo que quatro delas tinham entre 25 e 35 anos, cinco entre 26 e 45 anos, e seis entre 46 e 55 anos. Treze participantes apresentaram formação superior em Pedagogia, e ainda três relataram possuir outro curso superior, oito cursaram algum tipo de Especialização, e uma concluiu o Mestrado em Educação, sendo aluna de doutorado nessa mesma área. Oito participantes cursaram a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, contudo duas delas realizaram apenas esse tipo de formação. Quanto ao tempo de atuação na Educação, quase metade das participantes (sete respondentes) refe-

riu trabalhar nessa área há mais de 20 anos. O período de atuação das demais variou entre menos de cinco anos a até 20 anos.

Quanto aos dados relativos à atuação profissional das respondentes na época de realização das entrevistas, dentre as participantes, uma exercia a função de diretora e coordenadora pedagógica, uma de supervisora pedagógica, e treze de professora. Dessas, catorze atuavam na Educação Infantil, nos diferentes níveis (desde o berçário até o Pré II). Além disso, treze delas atuavam no Ensino Fundamental, principalmente no 1º ano. Destacamos que treze das participantes atuavam tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, apenas uma participante trabalhava só no primeiro nível e outra no segundo.

Embora o segundo eixo da entrevista aplicada – que diz respeito ao Teste de Associação Livre de Palavras – não ser abordado neste texto, depois de responderem a questão referente ao mesmo, na qual tiveram que produzir um número determinado de palavras com base no termo indutor *egocentrismo*, foi-lhes solicitado que o conceituassem – sendo que apenas uma participante não conseguiu conceituar o egocentrismo. Obteve-se, no total, quinze categorias. Em relação à quantidade de categorias por sujeitos, verificou-se que a média de categorias por participantes (referentes à conceituação do egocentrismo) foi de 2,8 – sendo que houve uma participante que citou seis categorias e quatro que mencionaram somente uma.

Das quinze participantes, doze relacionam o egocentrismo com *a noção de posse, de pertencimento, de não querer dividir, o que gera o não partilhar e brigas por objetos e por pessoas*. A segunda Categoria com maior frequência foi a de que o egocentrismo *está dentro de uma faixa etária da criança, de uma fase de desenvolvimento, da faixa da educação infantil*, com seis enunciações sobre. Para cinco participantes, egocentrismo é quando *o mundo gira em torno da criança, [tudo é] só*

dela, a criança só pensa em si (Categoria 3). A quarta (*é trabalhado na escola, o repartir, o emprestar, o ajudar, o outro, a identidade, a autonomia*) e a quinta (*brinca em grupo, mas sozinha, sente só ela no mundo, é sempre ela com ela mesma*) Categoria tiveram a mesma frequência com quatro citações. Já na Categoria 6, três participantes, ao buscarem conceituar o egocentrismo, destacaram que *a interação e a socialização serão fundamentais para a criança reconhecer o outro, seus desejos e suas vontades*. Ainda segundo três participantes, *o adulto também pode ser egocêntrico, heterônomo e não autônomo, e o egocentrismo pode estar presente em qualquer idade* (Categoria 7). Por outro lado, apenas duas participantes relacionaram o egocentrismo como o *não reconhecimento do outro* (Categoria 8). Em seguida, teve-se o egocentrismo como sendo a *formação da identidade da criança, quando inicia a referência e o reconhecimento de si mesmo* (Categoria 9); *conceito decorrente dos estudos de Piaget: só vê a própria perspectiva e não ser egocêntrico é conseguir se colocar no lugar do outro e avaliar sua posição e ter a dele* (Categoria 10); e *às vezes consegue trocar algumas ideias* (Categoria 11), todas com uma única aparição.

Destaca-se, entretanto, que a respondente que se enquadrou na Categoria 9, entende o egocentrismo como tendo um papel importante na formação da identidade, atribuindo a ele a possibilidade de reconhecimento do eu, à medida que o mundo gira em torno da criança, e como se, para a criança, houvesse a diferenciação entre ela e o mundo. Por isso mesmo, (a criança) pode se reconhecer e reivindicar aquilo que julga ser dela: ou seja, o mundo; e isso acaba desencadeando nas brigas.

Piaget utiliza o conceito de egocentrismo para se referir à indiferenciação entre o sujeito e o objeto, e o sujeito e outros sujeitos. Assim sendo, claro que, primeiramente, por não ter consciência do seu eu, à medida que se socializa, e vai se comparando com o outro, é possível ir se conhecendo e diferenciando o próprio ponto de vista moral e intelectual dos demais. Por outro lado, na medida em que conhece mal (ou relativamente mal ou pouco) os outros,

considera a própria perspectiva como comum a todos e ignora o que é individual a si mesmo. Porém, quando Piaget se utilizou do termo egocentrismo "**nada tinha a ver com o significado comum do termo, isto é, aquele de hipertrofia da consciência do eu.**" (PIAGET, 1966, p. 4). Pelo contrário, segundo o autor, em seu estágio radical (egocentrismo integral), há "falta de consciência do ego" (PIAGET, 1947/2005, p. 141). Ou seja, quanto mais egocêntrico menos o indivíduo se reconhece – já que não há uma diferenciação entre o mundo interno e o mundo externo.

Destaca-se também, por exemplo, que a respondente 15 vai além quando concebe que tem adulto que também é egocêntrico. Mesmo assim, ainda limita o fenômeno em sua extensão e implicações cognitivas, afetivas e morais. Todavia, questiona-se: Seria um realismo ("admitir a existência das coisas tais como aparecem; confundindo, assim, o subjetivo com o objetivo" [PIAGET, 1923/1999, p. 77]) por parte dos professores, conceber os fatos tais como aparecem? Apesar de algumas professoras apontarem para o egocentrismo como o não reconhecimento do outro, ainda ficam na superfície do fenômeno, ou seja, naquilo que é mais imediato e aparente; como por exemplo, a Participante 15 que diz "*não percebe a presença do outro, o outro na vida dele não existe*", parecendo até mesmo que a criança não construiu a noção de permanência de objeto, ao invés de se compreender que o egocentrismo (no contexto ao qual ela se refere) seria **no campo da representação** – por não conseguir se colocar na perspectiva do outro – **e não da ação** (o outro, portanto, está ali, e a criança sabe disso; só que, justamente, por *ser egocêntrico*, há essa incapacidade de se descentrar de si e se deslocar para (ou considerar) outra perspectiva). Ligar o egocentrismo ao não querer ou saber dividir, aspecto que compõe as representações das professoras, também se encaixa nisso: na aparência do fenômeno e na sua manifestação, mais do que em seus processos psicológicos.

A Participante 5, também aponta para as brigas e o não dividir como manifestação desse egocentrismo, porém, apresenta um diferencial em sua fala, pois reconhece o egocentrismo como sendo a dificuldade de a criança se colocar na perspectiva do outro: (a criança) "*ela não enxerga o papel do outro*", "*ela não enxerga ainda o outro com os mesmos direitos*", e, por esse não reconhecimento, explica o porque da questão do "*está voltado para mim*", "*é só meu*", e as muitas brigas.

Em linhas gerais, afirma-se, portanto, que há no imaginário das professoras uma representação de egocentrismo, mesmo que com distorção do conceito. No entanto, essa noção, além de apresentar modificações, comparece de forma limitada, já que só se nota a dimensão social do egocentrismo e em nenhum momento a intelectual, muito menos com as suas especificidades (egocentrismo ontológico e lógico).

Em prosseguimento, ao ser solicitado às participantes que respondessem em quais situações que reconheciam o egocentrismo no trabalho, doze participantes se referiram às *situações de disputa*, pela atenção da professora, por brinquedos, assim como *ao não compartilhar*. Em seguida, nove professoras mencionaram *situações relativas ao convívio com o grupo*, sejam nas brincadeiras, no parque, nos jogos, etc. Em continuidade, quatro disseram que reconheciam tal egocentrismo *na fala* das crianças. Duas afirmaram além de, novamente, que *têm pessoas adultas que também são egocêntricas*, sendo difícil sair do egocentrismo, que o egocentrismo está presente *no não aceitar as regras da escola*. Apenas uma exemplificou o egocentrismo *no estranhamento em relação àquelas crianças que não fazem parte do grupo*.

Na Categoria 1 (*na disputa pela atenção da professora, por brinquedos, quando não os empresta*), percebe-se que, no que diz respeito à disputa pela atenção das professoras, referem-se ao colo, comparecendo isso quando exem-

plificam o egocentrismo no contexto do maternal, ou seja, quando se reportam às crianças mais novas (na faixa etária de dois a três anos). Da mesma forma, recorrem às mordidas para ilustrar a manifestação do egocentrismo nas crianças dessa faixa etária.

Segundo Vinha (2003, p. 55) “há inúmeras situações de egocentrismo que os educadores presenciam constantemente em suas crianças. Conhecê-lo e identificá-lo é fundamental para o professor que trabalha com crianças pequenas”. E constata-se pelas falas das participantes que reconhecem a presença do egocentrismo nas crianças no contexto escolar, mas de forma a se concentrar principalmente àquelas situações que envolvem o não compartilhar, o que traz a ideia de que o egocentrismo se restringe a essas situações e pode ser associado com a noção de egoísmo (qualificação, inclusive, literalmente presente nas falas de parte das participantes) ou de algo mais voluntário por parte da criança. Percebem inclusive a importância da convivência com os pares, apesar de não descreverem os processos psicológicos inerentes (a possibilidade de coordenar, por exemplo). Assim, apegam-se àquilo que é mais visível, e que ao comparecer nas relações entre as crianças, é gerador de conflitos.

Vinha (2003) adverte sobre a necessidade de não se confundir egocentrismo com egoísmo, já que o primeiro se diferencia do segundo por ser espontâneo, inconsciente e mais complexo. O egocentrismo presente nessas situações de não dividir objetos ou pessoas, segundo a autora, comparece como um obstáculo à coordenação de pontos de vista e ações divergentes: “para a criança egocêntrica, que ainda não coordena o seu desejo com o do outro, essas simples situações constituem uma grande dificuldade.” (p. 56). Apesar de muitas vezes a criança já conseguir diferenciar sua vontade da apresentada pela outra criança, ela não consegue coordená-las. O entendimento dessa incapacidade pode ser decisivo na intervenção do professor, que pode entendê-lo de forma superficial e exigir, pela autoridade, que a criança o obedeça, seja divi-

dindo o objeto em questão ou pedindo desculpas etc., ou pode agir no sentido de favorecer a descentração, possibilitando que a criança se coloque no ponto de vista do outro envolvido.

Porém, quando na Categoria 2 (*dentro do convívio com o grupo, nas brincadeiras, nos jogos, organização dos materiais*), por exemplo, está presente a consideração da escola como a primeira experiência social, como sendo a saída do *"mundinho da casa deles entrando pro nosso mundo, lá na casa tá protegido aqui vai aprender a conviver com o outro"* (Participante 9); questionamos o quanto isso – a convivência com os pares como possibilidade de cooperação – é considerado na prática das professoras; será que favorecem essa real interação com os pares, ou nas relações entre as crianças a autoridade do adulto está presente?

Poder-se-ia resumir o egocentrismo, para Piaget, de forma geral, como sendo as ações dos sujeitos que não são coordenadas entre si, irreversíveis e, por isso, essencialmente centralizadas sobre seu objetivo. Em meias palavras, dizer que um sujeito (seja ele criança, ou adulto) é "egocêntrico", na perspectiva piagetiana, é o mesmo que dizer que o mesmo sujeito *não consegue operar* (no âmbito cognitivo) – sendo que se entende como "operação" o conjunto de ações internalizadas e reversíveis, inseridas e coordenadas em um sistema de relações –, e, conseqüentemente, *cooperar* – ou seja, *operar com o outro* (no âmbito social). Desta forma, a manifestação desse egocentrismo se dá tanto no âmbito cognitivo quanto social, sendo o segundo um prolongamento (ou reflexo) do primeiro. Percebe-se, no entanto, que quando as participantes se referem a *adultos egocêntricos*, consideram apenas o aspecto social (e mais aparente) desse fenômeno, não o correlacionando à sua abrangência cognitiva. E desejam, muitas vezes, que as crianças cooperem sem ao menos querer ou até mesmo lhes permitir que operem no plano prático, desejando que assim o façam já no plano das representações (lembrando que a descentração e posterior coordenação [re-

lativas à operação] partem – seja no plano prático ou representativo – **sempre da ação**).

Quanto à Categoria 5 (*no não aceitar as regras da escola*), Vinha (2003) indica que "o egocentrismo aparece nas relações entre as crianças e os adultos, pela dificuldade dos pequenos em entender o porquê das regras e em obedecê-las." (p. 56). Dificuldade esta relacionada, sobretudo, às características de seu egocentrismo lógico e ontológico.

Por fim, na Categoria 6 (*estranhamento em relação àquelas crianças que não fazem parte do grupo*), ao se considerar que a adaptação da criança ao mundo se dá desde o momento de seu nascimento, passando por uma verdadeira *revolução copérnica em miniatura* – a qual se trata da primeira forma de descentração pela qual o sujeito passa, tanto no aspecto da inteligência (prática) como no da vida afetiva em formação; todas as suas conquistas do período sensório-motor através da percepção e dos movimentos, em relação a todo o universo prático que a cerca, agora no período pré-operatório (aproximadamente dos 2 aos 7 anos), terá que se dar no plano das representações, no sentido de ter que adaptar suas condutas e, sobretudo, seu pensamento ao dos outros, levando, desta forma e necessariamente, em conta o social – sem desconsiderar, contudo, que antes já estivesse inserida nele, mas se relevando que a própria perspectiva do desenvolvimento muda (do plano prático para a função semiótica). Não obstante constatou-se que as educadoras não veem o egocentrismo como fenômeno já presente no bebê (egocentrismo radical); como se, na idade escolar, fosse algo que surgisse “do nada” (espécie de "*abiogênese*<sup>3</sup> do comportamento"?).

De forma geral, verificamos que as representações das professoras sobre as situações nas quais o egocentrismo comparece confirmam as anteriormente apresentadas, uma vez que há o seu reconhecimento e, até mesmo, a

---

3 Ou Teoria da Geração Espontânea do século XIX, a qual afirmava que os seres vivos surgiam da matéria bruta, espontaneamente.

materialização de sua existência por meio de referências a determinadas circunstâncias do contexto escolar, e com aproximações em relação a conteúdos presentes na teoria piagetiana, não obstante de forma superficial, limitada e com diferenciações e modificações importantes.

### **Considerações Finais**

Ao se buscar responder às indagações que impulsionaram este estudo, ao nos voltarmos aos conceitos atribuídos ao egocentrismo e às exemplificações de situações com as quais as professoras se deparam com esse fenômeno – dados coletados por meio das perguntas abertas – constatou-se que as categorias que compareceram com maior frequência, em ambos os casos em 12 participantes, foram aquelas que relacionaram o conceito de egocentrismo com a noção de posse, de pertencimento, de não querer dividir, e se referiram às situações de disputa, pela atenção da professora, por brinquedos, assim como ao não compartilhar. Desta forma, pudemos identificar que há no imaginário das professoras uma representação de egocentrismo, mesmo que com distorção do conceito – porém só comparece (mesmo com essa distorção) a dimensão social do egocentrismo e em nenhum momento a intelectual, muito menos com as suas especificidades (egocentrismo ontológico e lógico). E mesmo assim, ainda limita o fenômeno em sua extensão e implicações cognitivas, afetivas e morais, concebendo os fatos tais como aparecem.

Retomando o aspecto multidimensional da Teoria das Representações Sociais (JODELET, 2001), pôde-se focar os resultados desta pesquisa levantando problemáticas sobre diferentes aspectos de nosso objeto de estudo, como um fenômeno de representação. No entanto, no que diz respeito ao estatuto epistemológico das representações, as quais, ao serem uma reconstrução do objeto pelos sujeitos, podem apresentar defasagens, foi verificado neste estudo que a noção de egocentrismo apesar de se aproximar da teoria de Piaget sofre, na maioria dos casos, transformações importantes decorrentes de distor-

ções e subtrações. Portanto, pelos resultados apresentados, analisados e discutidos, não se pode dizer, de forma a generalizar, que as representações das educadoras investigadas são próximas das concepções científicas acerca do fenômeno em foco – salvo escassas exceções. Considerando, ainda, as representações como uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto, e que orienta suas ações sobre o mundo, indica-se que as práticas das professoras ao se depararem com o fenômeno do egocentrismo distanciam-se, também, de uma intervenção que poderia se enriquecer daqueles conteúdos produzidos cientificamente, aproximando-se mais do senso comum e de práticas tradicionais. Esses dados deflagram a fragilidade das comunicações formais e institucionais, em especial dos cursos de formação de professores, na construção dos conhecimentos investigados e apontam para a necessidade de se repensar a ênfase que se tem dado, ou não, a tais conteúdos nas Licenciaturas e/ou no meio acadêmico-científico, assim como a forma de abordagem dos mesmos.

## Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- DELVAL, J. *Introdução à Prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DONGO MONTOYA, A. O. Aquisição da linguagem e pensamento: para além dos reducionismos endógenos e exógenos. In: DONGO MONTOYA, A. O.; MORAIS-SHIMIZU, A.; MARÇAL, V. E. R.; MOURA, J. F. B. (Org.). *Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 117-135.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liberlivro, 2008.
- GUERRA, I. C. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Parede, Portugal: Principia, 2010.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.p.17-44.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. (Original publicado em 1966).
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 5. reimpressão. 24. ed. Rio de Janeiro: Fofense Universitária, 2006a. (Original publicado em 1964).
- \_\_\_\_\_. *A construção do real na criança*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006b. (Original publicado em 1937).
- \_\_\_\_\_. *A representação do mundo na criança*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2005. (Original publicado em 1947).
- \_\_\_\_\_. *A linguagem e o pensamento da criança*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1923).
- \_\_\_\_\_. *O juízo moral na criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).
- \_\_\_\_\_. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987. (Originalmente publicado em 1936).

\_\_\_\_\_. *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975. (Originalmente publicado em 1945).

\_\_\_\_\_. *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro/São Paulo: Distribuidora Record, 1967. (Original publicado em 1924).

\_\_\_\_\_. Comentários de Piaget sobre observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: "A linguagem e o pensamento da criança e "O raciocínio na criança". In: Apêndice da edição italiana de VYGOTSKY, L. S. *Pensiero e Linguaggio*. Firenze: Giunti, 1966.

VIGOTSKI, L. S. A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget: Estudo crítico. In: \_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Cap. 2. p. 19-96. (Original publicado em 1934)

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil: Uma visão construtivista*. 2. re-impressão. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2003.

Recebido em: 28/08/2013

Aceite em: 12/12/2013